



التصورات الشعبية عن اللغة العربية

مفاهيم، وقضايا، وحالات

مباحث لغوية ٣١

تحرير:

د. عقيل بن حامد الزمامي الشمري

د. منصور بن مبارك ميغري

المشاركون:

د. منصور بن مبارك ميغري

د. عقيل بن حامد الزمامي الشمري

أ.د. محمد صلاح الدين الشريف

د. أشرف عبدالحي

أ.د. منير التريكي

د. شكري السماوي

أ.د. رفيق عبدالحميد بن حمودة

د. فتحي بن محمد الجميل

أ.د. فواز محمد الراشد العبدالحق

أ.د. عبدالرحمن حسني أبو ملحم

د. محمود بن عبدالله المحمود

د. عبدالقادر سبيل

د. بيضاوي عبدالعظيم

د. وليد صالح الخليفة

مباحث لغوية ٣١

التصورات الشعبية عن اللغة العربية:
مفاهيم، وقضايا، وحالات

تحرير:
د. عقيل بن حامد الزماي الشمري
د. منصور بن مبارك ميغري

المشاركون

د. منصور بن مبارك ميغري
د. عقيل بن حامد الزماي الشمري
أ.د. محمد صلاح الدين الشريف
د. أشرف عبدالحي
أ.د. منير التريكي
د. شكري السماوي
أ.د. رفيق عبدالحميد بن حمودة
د. فتحي بن محمد الجميل
أ.د. فواز محمد الراشد العبدالحق
أ.د. عبدالرحمن حسني أبو ملحم
د. محمود بن عبدالله المحمود
د. عبدالقادر سبيل
د. بيضاوي عبدالعظيم
د. وليد صالح الخليفة

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language



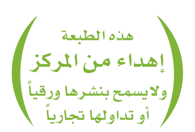
التصورات الشعبية عن اللغة العربية
مفاهيم، وقضايا، وحالات

الطبعة الأولى
١٤٣٨ هـ - ٢٠١٧م

المملكة العربية السعودية – الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ح/ مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الشمري ، عقيل بن حامد
التصورات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم وقضايا وحالات./ عقيل بن حمد الشمري؛ منصور بن مبارك ميغري
– الرياض، ١٤٣٨هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٤-٤-٩٠٨٩٥-٦٠٣-٩٧٨
١ – اللغة ٢-اللهجات أ. ميغري، مصور بن مبارك (مؤلف مشارك) ب.العنوان
ديوي ٤٠١ ١٤٣٨/٥٣٠٢
رقم الإيداع: ١٤٣٨/٥٣٠٢
ردمك: ٤-٤-٩٠٨٩٥-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية – الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً


بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة المركز

لا أحصي المرات التي أسمع فيها من يصرخ عند سماعه بمجمع اللغة العربية فيقول: شاطر ومشطور وبينهما شيء كامخ! أو الذي يُردد كلمات تتناثر على لسانه من معلقة امرئ القيس فيقول: مكر مفر مقبل مدبر معاً، وذلك عندما يشاهد فصيحاً يتكلم، أو الطُرف التي تتداولها بعض المجالس حول متكلم بالفصيح من غير العرب قوبل بعربي يسخر من كلامه، أو يتعجب من غرابة ألفاظه، أو يأمره بأن يتكلم العربية بحق، أو يختم كلامه على سبيل التعجب بـ (صدق الله العظيم)!

هذه الوقائع تتجاوز مسألة الطرفة والموقف المضحك والاتجاه العابر لتكون وقائع لغوية جاهزة للدرس والتحليل والمقاربة، وهو ما يُلحُّ عليّ كثيراً في المركز من خلال الأسئلة والمواقف الكثيرة التي ألاقيها وزملائي ضمن أعمالنا المتنوعة في مجالات متعددة، حتى تكوّنت رؤية دفعتني أن أطرحها على الزملاء في لجنة التخطيط والسياسة اللغوية، حيث بادروا بتحليل الرؤية وتفتيقها وتنويع مجالات النظر فيها، والصيرورة إلى مشروعات متعددة تجاه هذا المجال تتلخص في الاهتمام بدراسة المواقف والاتجاهات والتصورات تجاه اللغة العربية.

وقد وضع المركز ضمن مجالات عمله مناقشة هذه القضية من زوايا متعددة، ومنها سلسلة من المشروعات العلمية: تصورات الشباب السعودي تجاه اللغة العربية، ومنزلة



اللغة العربية في الإعلام وتصورات الإعلاميين تجاهها، وتصورات الشعوب الإسلامية تجاه اللغة العربية، والتصورات الدبلوماسية تجاه العربية في المنظمات الدولية، وغيرها مما انطلق المجال البحثي فيه، أو يخضع لمرحلة التهيئة والإعداد، إضافة إلى موضوع (التصورات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات) الذي أُسند إلى خبيرين متميزين، وهما: د. عقيل بن حامد الزماي الشمري-د.منصور بن مبارك ميغري، ليقوما بالتخطيط له، ووضع الأطر المناسبة له، وتحريره، مع كوكبة متميزة من الخبراء الباحثين، وقد حرص المركز على توسيع دوائر النظر، وتنويع مجالات الدراسة.

ونحن في المركز عندما ننهض إلى هذا المشروع وأمثاله، فإننا نتجه إليه بوعي كبير بأهميته، ومهما فاتنا فيه من مجالات مهمة، أو جعلناه على مراحل تتصاعد في مستوى النظر أو تتواكب، فإننا ندرك أنه طرْقٌ جديد لهذا الباب العلمي المهم، يجب أن يتنادى المعنيون من جميع التخصصات لبذل المزيد من الجهود والرؤى والتحليلات بهدف فتح المجالات البحثية وتحليلها، فالتصورات نافذةٌ مهمة لسبْر الواقع اللغوي، ومجال لرسم صورة أعمق للوعي بمفاهيم العربية وحركتها وقضاياها؛ بل إنه مجال يمكن أن يُثري الرؤى التي تخطط لإطلاق البرامج والمشروعات في خدمة اللغة العربية.

في الختام. أشكر لمعالي المشرف العام حرصه على دفع حركة المشروعات العلمية وتحفيزها في المركز، والشكر ممتد للزملاء في مجلس الأمناء ولجنة التخطيط اللغوي، وشكر عميق للمساهمين في الكتاب، ودعوة لا تنقطع إلى جميع الباحثين والمعنيين في هذا المجال بأن يبادروا إلى إثراء مجالات الدراسة له بالتواصل مع برامج المركز في النشر والتخطيط والسياسة اللغوية.

الأمين العام

المشرف العام على السلسلة

د.عبدالله بن صالح الوشمي





التعريف بالباحثين المشاركين
في الكتاب حسب ترتيب الفصول

المحرران:

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري:

أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد، ورئيس قسم تدريب المعلمين بمعهد اللغويات العربية- جامعة الملك سعود. حصل على درجتي الماجستير والدكتوراه في جامعة كوينزلاند، أستراليا. اهتماماته البحثية تشمل اكتساب اللغة والحرافة/ lieracy، وأبحاث الكتابة باللغة العربية، وإبستمولوجيا اللسانيات، عمل محاضرا في تدريس مادة 'اكتساب اللغة الثانية' في جامعة كوينزلاند، بالإضافة إلى تدريس مادة 'الحاسوب واللغة' في معهد اللغويات العربية. شارك في العديد من الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية، في عدد من الدول المختلفة. وهو عضو في لجنة التخطيط والسياسة اللغوية بمركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية. وقد عمل أيضا مستشارا غير متفرغ في مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام. وله ترجمة كتاب 'المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية'، وكتاب 'أساسيات اللسانيات النفسية' (قيد النشر). وله عدد من المقالات والبحوث المنشورة.

د. منصور بن مبارك ميغري:

أستاذ اللسانيات المشارك بمعهد اللغويات العربية- جامعة الملك سعود. حصل على الأستاذيّة في اللغة والآداب العربية من دار المعلمين العليا- جامعة سوسة (1992) وحصل على شهادة التبريز في اللغة العربية(1997)وشهادة الدكتوراه في اللسانيات العربية (2005)، من جامعة منوبة. مجالات اهتماماته: اللسانيات واللسانيات العربية، نظريات اكتساب اللغة، الترجمة في مجال اللسانيات من اللغتين الفرنسية والإنجليزية. صدر له « نظام القول في العربية: الخصائص التركيبية والدلالية والتداولية (2015)، «المعجم الموسوعي للتداولية» (ترجمة بالاشتراك 2011)، «إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني من القرن العشرين» (ترجمة بالاشتراك (2012) «التعلّق في الوصف اللغوي» (ترجمة قيد النشر)، «المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية» (ترجمة قيد النشر). وله عدد من المقالات والبحوث المنشورة في المجلاّت المحكّمة والحقائب التدريبية في مجال تدريب معلمي اللغة العربية لغة أولى وثانية.

المشاركون

أ.د محمّد صلاح الدين بن عز الدين الشريف:

أستاذ متميّز بجامعة منّوبة بتونس، درس بكلّيّة الآداب وتخرّج أستاذا مبرّزا من دار المعلّمين العليا. أنجز سنة 1973 بكلّيّة الآداب أوّل دراسة جامعيّة في الأسلوبيّة اللسانيّة على أسس نحويّة وبلاغيّة قديمة وحديثة (جماعة مو) بعنوان «الجملة عند المسعديّ». أعاد تنظيم الدرس النحويّ بين 1974 و 1984 على أساس قراءة بنيويّة وظيفيّة لنظريّة العامل، أثّرت في جميع مستويات التعليم بتونس. كان من أوّل المعرّفين بـ«الاتّجاه البرغماتيّ» منذ 1984 والناقدين لتوجّهه غير النحويّ في معهد علوم التربية سنة 1984. وكان في نفس الفترة من أوائل من بيّنوا حدود نحو النصّ في وصف اللغة والأدب بـ«خواطر شك نظريّة»، ومن أوّل من جدّدوا في تدريس المعجم بتونس بين 1982 و 1989 وبيّنوا حدود المعجميّة الصناعيّة في استيعاب المعجم الطبيعي. أتمّ في أوائل التسعينيّات نظريّته في الإنشاء النحويّ للكون، وهي خلاصة تأليفيّة دشّن بها مقاربته النحويّة لنظريّة المعرفة. كوّن سنة 1982 مع بعض زملائه وتحت رعاية أستاذه ع. المهيري أوّل فريق بحث تعليميّ في اللغة غيّر ملامح الدراسات اللغويّة بتونس.



أشرف على تكوين عشرات الجامعيّين والمشرفين البيداغوجيّن من أجيال مختلفة. جلّ أعماله مقالات علميّة ومحاضرات ودروس أثّرت في توجيه أغلب الأطروحات والدراسات الجامعيّة بتونس.

د. أشرف عبد الحي:

يعمل الدكتور أشرف عبد الحي الآن في وظيفة أستاذ مساعد بمعهد الدوحة للدراسات العليا (قطر) في برنامج اللسانيات والمعجمية العربية. بعد حصوله على درجة الماجستير والدكتوراه في مجال اللسانيات الاجتماعية من جامعة إدنبرة ببريطانيا عمل الدكتور أشرف عبد الحي بمركز الدراسات الإسلامية والشرق أوسطية بجامعة إدنبرة (بريطانيا) وبعدها عمل بقسم الدراسات الشرق أوسطية بجامعة كمبردج (بريطانيا)، ومن ثم التحق بكلية كلير هول بجامعة كمبريدج كزميل باحث (2009-2013). كذلك عمل ببعض الجامعات العربية. تركز اهتماماته البحثية بصورة عامة على دراسة علاقة اللغة (في بعدها الرمزي) بالإطار الاجتماعي والثقافي والسياسي بالإضافة إلى القضايا المتعلقة بالتعددية والسياسات اللغوية، وعلاقة اللغة بقضية العولمة، وطبيعة الخطاب الكولونيالي وأثره على تشكيل النمط اللغوي ودراسة أشكال مقاومته واحتوائه. الدكتور عبد الحي عضو في بعض اللجان والجمعيات العلمية ويعمل كمُحكِّم لبعض المجلات المتخصّصة. المشاريع الحالية تشمل بحث حول الثقافة السياسية للغة والمشهد اللغوي من منظور لساني إثنوغرافي. نشرت بعض أبحاثه في عدد من المجلات المحكمة.

أ.د. منير التريكي:

أستاذ التعليم العالي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس ومدير مخبر مقاربات الخطاب ومدير سابق لمدرسة الدكتورا في الآداب والفنون والإنسانيات بجامعة صفاقس كلف برئاسة العديد من اللجان الوطنية للانتداب في اختصاص الإنجليزية مثل أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين والأساتذة المساعدين ومناظرة التبريز. حاصل على الشهادات الجامعية من جامعة ليل بفرنسا وعلى الدكتورا من جامعة آسكس ببريطانيا في مجال التداولية الأدبية. له ما يناهز الخمسين مؤلفا بين كتب ومقالات وترجمات منشورة بالإنجليزية والفرنسية والعربية. أشرف على العشرات من أطروحات الدكتورا في تونس والجزائر والعراق في مختلف مجالات تحليل الخطاب.

د. شكري السماوي:

أستاذ اللسانيات المشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، تونس، حصل على الأستاذية في اللغة والآداب الإنجليزية من دار المعلمين العليا بسوسة (1990) وحصل على شهادة الدراسات المعمقة (1994) و شهادة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية (2005) من جامعة منوبة، تونس. مجالات اهتماماته: علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، نظريات اكتساب اللغة، بيداغوجية تدريس اللغات الأجنبية وفلسفة اللغة. صدر له: Strategies of InterlanguageCommunication : The Story So Far (2015) وله عديد المقالات والبحوث المنشورة في مجلات و كتب محكمة.

أ.د. رفيق عبد الحميد بن حمّودة:

أستاذ تعليم عال. متحصل على دكتوراه الدولة في اللغة والآداب العربية (تخصص نحو ولسانيات). عميد سابق لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة / الجمهورية التونسية. يعمل حالياً ملحقا بقسم تدريب المعلّمين ورئيساً لوحدة الدراسات العليا والبحث العلمي بمعهد اللغويات العربيّة/ جامعة الملك سعود. له بحوث عديدة منشورة في مجلات علمية تونسية وأوربية وسعودية، يهتم أساساً بمباحث التركيب والدلالة التكوينية وعلاقتها باكتساب اللغة وتعليمها.

د. فتحي بن محمد الجميل:

الأستاذ المساعد بقسم العربية بكلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة- جامعة منوبة. حصل على الأستاذية في اللغة والآداب والحضارة العربية الإسلامية (1996)، وعلى شهادة الدراسات المعمّقة (2001) من كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة- جامعة منوبة، وحصل على شهادة الدكتوراه في اللغة والآداب العربية (2011) بإشراف مزدَوج من كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة- جامعة منوبة وجامعة لوميار- ليون2 (Université Lumière- Lyon2) بفرنسا. عضو الهيئة المديرة بجمعية المعجمية العربية بتونس. مجالات اهتمامه: العلوم المعجمية والقاموسية والمصطلحية وقضايا الترجمة، الترجمة في مجال اللسانيات والأعمال الأدبية من اللغتين الفرنسية والإنجليزية. صدر له: «المقتَرَضات المعجميّة في القرآن: بحث في المقاربات» (2013)، «Les emprunts lexicaux dans le Coran entre l'approche linguistique et



l'approche idéologique» (2013). وله عدّة مقالات بالعربية والفرنسية منشورة في مجلات محكّمة في تونس والمغرب والجزائر ولبنان وبلجيكيا، بالإضافة إلى مجموعة من الأقاصيص والروايات المترجَمة من الفرنسية والإنجليزية نشرت بالكويت ولبنان والمملكة العربية السعودية.

أ.د. فوّاز محمد الراشد العبد الحق:

نائب رئيس جامعة الطفيلة التقنية للشؤون الأكاديمية / الأردن، أستاذ اللغويات التطبيقية والاجتماعية. حصل على درجة الدكتوراه في اللغويات من University of Wisconsin، Madison (1985). اهتماماته البحثية: التخطيط اللغوي، اللغويات الاجتماعية والنفسية، اللغويات التطبيقية، الترجمة، التعريب، اللغويات التقابلية، تحليل الخطاب، اللغويات النظرية، السياسة اللغوية والأمن اللغوي. أشرف على العديد من أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير في مجالات اللغة الإنجليزية واللغويات المختلفة، وشارك في عشرات المؤتمرات العالمية المتخصصة في مجال اللغويات. نشر ما ينوف على السبعين من البحوث في مجلات علمية عالمية محكمة ومفهرسة في قواعد بيانات عالمية.

أ. د. عبد الرحمن حسني أحمد أبو ملحم:

أستاذ اللغة الانجليزية وآدابها في جامعة البلقاء التطبيقية / كلية اربد الجامعية/ الأردن. حصل على درجة الدكتوراه في اللغة الإنجليزية وآدابها من Texas A&M University، College Station (1992). اهتماماته البحثية: اللغويات التطبيقية، اللغويات الاجتماعية، اللغويات النفسية، الترجمة، اللغويات المقارنة، تحليل النص، اللغويات النظرية، اللغويات العربية، اللغة العربية للناطقين بغيرها، الأدب الإنجليزي، الأدب الأمريكي، واستخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها. شارك في مناقشة العديد من أطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير في مجالات اللغة الإنجليزية وآدابها المختلفة، وشارك في العديد من المؤتمرات العالمية المتخصصة في مجالات اللغة الإنجليزية وآدابها. نشر خمسة وثلاثين بحثاً في مجلات علمية عالمية محكمة ومفهرسة في قواعد بيانات عالمية.

د.محمود بن عبدالله المحمود:

أستاذ التخطيط اللغوي المساعد، وكيل الشؤون الأكاديمية بمعهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود. حصل على درجة الدكتوراه في اللغويات (السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي) من جامعة مكواري، بسدني-أستراليا. وحصل على درجتي ماجستير إحداها من أستراليا في اللغويات التطبيقية (إدارة البرامج اللغوية)، والأخرى من السعودية في اللغويات التطبيقية (تدريب معلمي العربية كلغة ثانية)، بالإضافة إلى دبلوم عال في تعليم العربية لغير الناطقين بها. كما يعمل مستشارا غير متفرغ لدى مركز الملك عبدالله لخدمة اللغة العربية- لجنة السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي، ومستشارا في برنامج العربية للجميع، ويدير حاليا تحرير مجلة التخطيط والسياسة اللغوية. قدم العديد من أوراق العمل في مؤتمرات تخصصية، والعديد من ورش العمل لمعلمي العربية لغير الناطقين بها في دول مختلفة. يتضمن إنتاجه العلمي الكتب التالية: «التطوع اللغوي: إطار نظري وتطبيقي للتطوع في مجال خدمة اللغة العربية» (بالاشتراك)، «التخطيط اللغوي من خلال استقصاء المواقف اللغوية»، «انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم» (محرر ومؤلف مشارك)، «الاستراتيجيات الدولية في خدمة اللغات الوطنية» (محرر). بالإضافة إلى العديد من الأبحاث الأكاديمية المحكمة ومنها: «التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في أستراليا: دراسة حالة»، «دراسة تخطيط الوضع اللغوي في السعودية من خلال المواقف اللغوية»، «تطبيق مفهوم الحاجات التدريبية في سياق تعليم العربية لغة ثانية»، «تخطيط البنية اللغوية في اللغة التركية: استقراء تاريخي».

أ.د.عبد القادر سبيل:

أستاذ الدراسات الثقافية واللغوية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة الإنجليزية، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة، المملكة المغربية؛ حاصل على الماستر في الدراسات الثقافية من جامعة إسكس، بريطانيا (1987) وعلى شهادة دكتوراه الدولة من جامعة شعيب الدكالي (2005) . وللأستاذ سبيل اهتمامات تشمل المجال اللساني الاجتماعي والثقافي، وله عدة مقالات نشرت محليا ودوليا. يعمل في مجال الترجمة ولديه كتاب في الترجمة الثقافية (2012) بالإنجليزية. ويقوم الأستاذ سبيل بتنسيق الندوة



الدولية حول الثقافات واللغات التي ينظمها مختبر الدراسات التطبيقية في اللغة والثقافة بكلية الآداب بالجديدة. والأستاذ سبيل أستاذ زائر لجامعة أبوبكر بقايد تلمسان، الجزائر وجامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية.

د. بيضاوي عبدالعظيم:

أستاذ في جامعة بال ستيت في أمريكا حيث يدرس اللغة العربية والفرنسية لغير الناطقين بهما. درس بيضاوي في جامعة إبن طفيل في المغرب حيث حصل على البكالوريوس في الأدب الإنجليزي. بعد ذلك انتقل للدراسة في أمريكا حيث حصل على ماجستير في اللسانيات من جامعة ملواكي ويسكانسن. ثم انتقل إلى جامعة إيلنوي في أربانا شامبين حيث حصل على ماجستير ودكتوراه في اللسانيات. الدكتور بيضاوي متخصص في اللسانيات الاجتماعية والبراغماتية وعنده مؤلفات في هاذين المجالين. يهتم الباحث بيضاوي بدراسة علامات الخطاب باستخدام إطار نظري يسمى «الارتباط» مع التركيز على الاستدلالات التداولية التي يتم تنفيذها من قبل المخاطب. كما تظهر دراساته الحاجة إلى دراسة التنوع اللغوي ليس فقط من حيث ارتباط السلوك اللغوي بفئات اجتماعية واسعة ولكن أيضا في ضوء الخيارات الاجتماعية والنفسية. إلى جانب اهتمام الدكتور بيضاوي بمجال اللسانيات الاجتماعية والبراغماتية، فهو أيضا نشر في مجال اكتساب اللغة العربية بالنسبة لغير الناطقين بها. كما شارك في نشر أبحاث تهتم بالمقارنة بين اللهجات العربية على مستوى بناء الجملة.

د.وليد صالح الخليفة:

مولود بالعراق وحاصل على شهادة البكالوريوس في اللغة والأدب العربيين من كلية التربية بجامعة بغداد سنة 1972. عمل مدرساً في عدد من الثانويات والمعاهد العراقية. غادر العراق سنة 1978 واستقر بالمغرب حيث مارس التعليم في المدارس العليا للمعلمين بأكثر من مدينة. يقيم في إسبانيا منذ سنة 1984، حيث أنجز دراسته العليا ونال شهادة الدكتوراه من جامعة أوتونوما بمدريد سنة 1990. مارس التعليم في العديد من مراكز التعليم والجامعات الإسبانية في مدريد وبلنسية. يعمل حالياً أستاذاً للدراسات العربية الإسلامية بقسم الدراسات العربية والإسلامية بجامعة أوتونوما بمدريد. وقد ترأّس هذا القسم ما بين سنة 2002 و 2005.



له الكثير من المؤلفات والتراجم، في الأدب والمسرح وتعليم اللغة. وقد نقل أعمالا كثيرة من العربية إلى الإسبانية وترجم من الإسبانية إلى العربية عددا من الأعمال الأدبية. نشر عشرات المقالات في المجلات العربية والأجنبية المتخصصة في مختلف الموضوعات اللغوية والأدبية والفكرية والسياسية والاجتماعية.



مقدمة الكتاب

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري

د. منصور بن مبارك ميغري

لقد قال أبو حيان التوحيدي مرة 'الكلام على الكلام يدور على نفسه، ويلتبس بعضه ببعض'، ولذا فإن 'الكلام على الكلام صعب'. ومن هذا القبيل الكلام على المسائل المتعلقة بـ'التصورات اللغوية'، أيا كان نوعها وطبيعتها. فهذا مبحث يختلط فيه الكلام على اللغة ذاتها باعتبارها مَلَكة كلية أو أداة تواصل لدى البشر من ناحية، بالكلام على ما يرتبط باللغة من معارف ومواقف وتمثلات من ناحية أخرى. وتزداد الصعوبة حينما ندرك أن الحدود الفاصلة بين هذين الطرفين ليست واضحة، بل متداخلة، وغالبا ما تكون ناتجة عن منطلقات معرفية معينة في تقسيم حدود الواقع والوجود. ولهذا تتعدد تعريفات 'اللغة' في النظريات اللسانية المختلفة بحسب التوجه المعرفي الذي تنتمي إليه تلك النظريات. فهناك من يقصر مفهومها على ما يسمى بـ'اللغة الدخلانية/ I-language'، بمعنى النظام الشكلاني الفطري الذي تقتصر مهمته على توليد الجمل النحوية فقط، بمعزل عن أي اعتبارات أخرى متعلقة بالاستعمال وقصد المتكلم. وفي مقابل ذلك، يذهب آخرون إلى أنه أيا يكن المعنى المقصود بالقدرات الفطرية، والتحديد الشكلاني، فإن ذلك ليس كافيا للإحاطة بمفهوم اللغة. وذلك لأن الفرد أثناء اكتسابه للغة يتعلم طريقة استخدامها بكيفية معينة في إطار تواصلي له محدداته الخاصة، التي ينبغي أن تكون جزءا من مكونات التنظير اللغوي. وهكذا، تتعدد التصورات حول مفهوم اللغة بتعدد المنطلقات النظرية



التي تتم بها مقاربة ذلك المفهوم.

ولا يقتصر هذا التعدد والتفاوت في تصور مفهوم 'اللغة' على المحترفين من المشتغلين بالدراسات اللسانية المتخصصة، فالتصورات اللغوية التي يحملها عامة الناس ممن هم خارج الدائرة الضيقة لعلم اللسانيات أكثر تعقيدا وتشعبا. وتختلف النظريات اللسانية في درجة اهتمامها بهذه التصورات اللغوية الشعبية، ولكن الغالب على البحث اللساني التقليدي هو إهمالها وعدم العناية بها، باعتبارها مخالفة للخطاب العلمي ومضادة له. وكثيرا ما يكون الصدام بين التصورات اللسانية المتخصصة، والتصورات الشعبية العامة عن اللغة منشأ لنزاع وصراع اجتماعي صاخب وعنيف حول العديد من المسائل والقضايا اللغوية. ويمكن في هذا الصدد الإشارة إلى ما ذكره راي جاكندوف (Jackendoff، 2002) بخصوص الضجة العاصفة التي شهدها المجتمع الأمريكي في منتصف التسعينيات بسبب القرار الذي أصدره مجلس التعليم بمقاطعة أوكلاند، بكاليفورنيا، بإدراج لهجة السود الأمريكيين (أيبونكس) في التعليم. وذلك من خلال قبول استعمالها وسيطا للتعبير لدى الطلاب، ومساعدا على تعلم الحرافة/ literacy باللغة الإنجليزية. وكان هذا القرار مبنيا على بعض الأبحاث اللسانية التي تعتبر أن لهجة السود لهجة خاصة لها قوانينها المنضبطة والموحدة، وأن استخدامها في التعليم قد يساعد الطلاب على تعلم اللغة المعيارية. ولكن الرأي السائد لدى الجمهور وبعض المسؤولين هو أنه مهما يكن رأي اللسانيين في 'أبراجهم العاجية' في هذا الموضوع، فإن هذه 'اللهجة' ليست إلا انحرافا مشوها عن الإنجليزية، وأنه من السخف أن يتم تشجيع استخدامها وتعليمها[1]. ويعلق جاكندوف على هذه الحادثة بقوله:

«إن هذا المثال مثال كاشف من ناحيتين. أولهما، أنه يؤكد على أهمية اللغة بالنسبة إلى الهوية الاجتماعية، وعلى الطريقة التي تختلط فيها القضايا اللسانية بالتوجهات الاجتماعية العريضة. فاللغة، بخلاف الأيض الخلوي، شيء مرتبط بالمصالح الشخصية للبشر. وثانيهما، أنه يبين طريقة شعور الناس بأنهم مخولون للدخول في هذا الجدل مع فقدانهم للدراية، بل التهوين من شأن الخبراء في سبيل التعبير عن آرائهم» (ص. 4).

1- يوضح جاكندوف أن كثيرا من ردود الأفعال المعارضة لهذا القرار لم تفهم مضمونه أصلا. إذ فهم أن القرار يطلب 'تعليم لهجة السود' للطلاب جميعا. وهو فهم خاطئ، لأن الأمر لا يعدو الاعتراف بمشروعية استخدام اللهجة الخاصة للأطفال في التعليم.

إن هذا المثال وكثير غيره من الأمثلة المشابهة يثير إشكالا مهما جدا يتعلق بموقع التصورات الشعبية ومكانتها في المباحث اللسانية. ولقد بدأ هذا الموضوع مؤخرا يلقى عناية أكبر من خلال الرصد «المنتظم للآراء والتصورات والاعتقادات التي يحملها عامة الناس عن اللغة، بالإضافة إلى الكشف عما تستند إليه تلك الآراء من مصادر، وما ينتج عنها من آثار في الواقع اللغوي» (الشمري وميغري، 2016، ص 202). وهذا الاهتمام يرفده عدد من التقاليد البحثية المتنوعة التي تتناول هذا الموضوع تحت عدد من العناوين المختلفة كـ'الثقافة اللغوية'، و'الأيديولوجيا اللغوية'، و'اللسانيات الشعبية'، وغيرها. ورغم ما بين هذا المصطلحات والتوجهات التي تمثلها من اختلافات في بعض الجوانب، فإنها تشترك في التركيز على «ركام» الأحكام والانطباعات والمعتقدات والأساطير التي تحملها الجماعة حول اللغة، وتمظهراتها لدى الأفراد إمّا صراحة في منطوقاتهم، أو ضمنا في ممارساتهم التواصلية وتحيزاتهم اللغوية الاجتماعية.

ونعتقد أن هذا المبحث تتأكد أهميته في الساحة العربية لسببين. أحدهما إبستمولوجي متعلق بنوعية الخطاب اللغوي السائد في الساحة الفكرية والمعرفية، والثاني تطبيقي متعلق بتوجيه السياسة اللغوية في المجتمع ومؤسساته المختلفة. أما من الناحية الأولى فإن تقاليد البحث اللساني المتخصص لا تزال محدودة وغير ناضجة، ولذا فإن الحدود 'الفاصلة' بين التصورات العلمية، والتصورات الشعبية، والسمات المميزة للخطاب المعرفي الخاص بكل من هذين لا تزال ملتبسة وغير واضحة. وكما ذكرنا في موضع آخر (الشمري وميغري، 2016) فإن التصورات المندرجة ضمن المجال المعرفي الموسوم بـ'اللسانيات' ليست على مستوى واحد. فبعضها كالمسائل المتعلقة بالأساس الأحيائي للغة، ومعالجة الدماغ للنظام اللغوي، قد بلغت شأوا بعيد من الاندراج ضمن 'العلوم الصلبة' (Boeckx، & Piattelli-Palmarini، 2005; Jackedoff، 2007)، وبعضها لا يزال في مرحلة التشكل، وموضعا لاجتهادات أولية متفاوتة في قيمتها وعلميتها (انظر مثلا: ريبول وموشلير، 2014 في نقد المنزلة الإبستمولوجية لتحليل الخطاب، والشريف، 2007، في نقد بعض الاتجاهات الأسلوبية). وكذلك التصورات الشعبية، فهي ليست على درجة واحدة، بل طيف واسع جدا يبدأ من الشعور الميتا-لغوي الملازم للملكة اللغوية الطبيعية لدى كل إنسان، مرورا بما لدى الجماعات اللغوية المختلفة من اعتقادات وقناعات تمس اللغة وتتقاطع معها، حتى تصل إلى بعض الآراء التي تدخل



في باب الخرافة والشعوذة[1]. فالاهتمام بالتصورات الشعبية ونقدها يساعد على تبين الحدود الفاصلة بين الخطابات المعرفية المختلفة، وتدرجاتها، بالإضافة إلى فهم الشروط الموضوعية لتكوّن هذه الخطابات وتعارضاتها.

وأما من الناحية التطبيقية، فإن الاهتمام بالتصورات الشعبية أوكد. فلئن أمكن للسانيات العامة أو النظرية أن تقتصر على بعض الجوانب المؤمثلة من الظاهرة اللغوية، بحسب ما تقتضيه طبيعة الخطاب العلمي، فإن اللسانيات التطبيقية بحكم توجهها العملي لا بد أن تأخذ التصورات الشعبية عن اللغة بعين الاعتبار. فقناعات أفراد المجتمع وتوجهاتهم نحو القضايا اللغوية في مجتمعهم من الجوانب المهمة للواقع اللغوي، ولا يمكن إغفالها في معالجة ما يتصل بذلك الواقع من قضايا ومسائل. فطبيعة اللسانيات التطبيقية تحتم عليها الوقوف في موقف متوسط ودامج بين نتائج البحث العلمي الخالص والمجرد، وما يوجد في السياق اللغوي المعين من معطيات تتضمن توجهات أفراد المجتمع ومواقفهم. فالبحث اللساني الخالص ليس إلا بعدا من أبعاد أخرى في معالجة القضايا المتعلقة بالواقع اللغوي. ولقد تم مؤخرا تخصيص عدد من أعداد المجلة العلمية للرابطة العالمية للسانيات التطبيقية (AIAL review)، وهي من المجلات الرصينة في مجال اللسانيات التطبيقية، لاستعراض أوجه التقاطع والالتقاء بين هذا المجال والتصورات الشعبية (Wilton & Stegue، 2011).

ويضاف إلى السببَين أعلاه سبب آخر يتعلق بالمكانة الحضارية للغة العربية. فالعربية من اللغات الحضارية الكبرى في التاريخ البشري (أوستلر، 2011)، فلها تاريخ طويل، وامتداد جغرافي واسع، وارتباط ديني وثيق بالإسلام، بالإضافة إلى كونها محورا لكثير من المشروعات والتوجهات السياسية المتباينة (وللاطلاع على لمحة شاملة عن العربية وواقعها المعاصر، انظر: الشمري، 2016). وذلك يجعل العربية محملة بكثير من التصورات الثقافية والأيديولوجية المترسبة في المجتمعات المختلفة بفعل العديد من العوامل الحضارية المعقدة عبر حقب تاريخية متعاقبة. وكثيرا ما يظهر ذلك بشكل

1- ومن ذلك، على سبيل المثال، الاستخدام السحري للغة مثل الخرافات المتعلقة بخواص الحروف وأسرارها. ولتقف على شيء من ذلك، انظر: (باب ألقاب الحروف وطبائعها وخواصها) في 'لسان العرب' لابن منظور ١/ ١٣. ومثل هذه الخرافات السحرية، شائعة في كثير من الثقافات (وللاطلاع على بعض امتدادات هذه الخرافات في التفكير العربي المعاصر، انظر: القحطاني، ٢٠٠٩).



صارخ في العديد من المواقف، التي عادة ما تكون، إما بسبب طرافتها أو فجاجتها، مادة دسمة للتناول الإعلامي. ويمكن أن نذكر هنا مثالين يوضحان الاختلاف الهائل في الصورة الذهنية النمطية عن العربية في المجتمعات المختلفة. الأول هو ما نشرته بعض وسائل الإعلام[1] عن فشل الحكومة البنغلاديشية عن منع الناس من التبول في الأماكن العامة، حتى قامت وزارة الشؤون الدينية بوضع لافتات مكتوبة بالعربية لمنع الناس من ذلك. وقد أدى هذا الإجراء إلى الحد من هذه الظاهرة بشكل كبير. فأصبح الناس يبتعدون عن هذه اللافتات، ويتجنبون التبول عندها بسبب احترامهم للغة العربية، رغم عدم فهمهم لما هو مكتوب. وبإزاء هذا المثال، نشرت بعض وسائل الإعلام أيضا[2] خبرا عن موقف آخر تم فيه طرد أحد الركاب من إحدى الطائرات الأمريكية، فقط لأنه كان يتحدث بالعربية في أثناء استعداد الطائرة للإقلاع، مما تسبب بشعور بعض الركاب الآخرين بالذعر والارتياب، رغم عدم فهمهم لمضمون الحديث. ولا يخفى البون الواسع بين صورتي 'اللغة المقدسة' و'اللغة المشبوهة' في هذين المثالين.

هذه المقدمة الوجيزة عن موضوع 'التصورات الشعبية' توضح أهميته الكبيرة. وهذا الكتاب «**التصورات الشعبية عن اللغة العربية: مفاهيم، وقضايا، وحالات**» يحاول أن يتناول بعض الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع من زوايا عديدة. وقد اخترنا مصطلح 'التصورات الشعبية' كمصطلح جامع لكافة المصطلحات الأخرى المرتبطة بهذا الموضوع، مما ذكرنا بعضه أعلاه. وقسمنا الكتاب إلى ثلاثة أقسام رئيسية، يركز كل قسم منها على أحد الجوانب المذكورة في العنوان. أما القسم الأول فقسم نظري يركز على المفاهيم الأساسية المرتبطة بهذا الموضوع. وأما القسم الثاني فيتناول بعض القضايا المركزية المتصلة بالتصورات الشعبية في سياق اللغة العربية على وجه الخصوص. وأما القسم الثالث فيتضمن عددا من الدراسات الميدانية التي ترصد حالات معينة من التصورات الشعبية عن العربية.

ويتضمن القسم الأول ثلاثة فصول. الفصل الأول كتبه محررا الكتاب (د. ميغري

1- نشر هذا الخبر في موقع قناة 'روسيا اليوم' بتاريخ ٨/ ٥/ ٢٠١٥م، بعنوان «اللغة العربية تمنع الناس من التبول في الأماكن العامة في بنغلاديش».

2- نشر هذا الخبر في في موقع الـ'سي إن إن' بتاريخ ١٩/ ٤/ ٢٠١٦م، بعنوان:
«Arabic-speaking student kicked off Southwest flight»



ود. الشمري)، ويتضمن مقاربة إبستمولوجية لموضوع التصورات الشعبية وعلاقتها بالمباحث اللسانية، بما ينطوي عليه هذا الموضوع من تعقيدات مضنية وتشعبات كثيرة. وأوجه الصعوبة في تناول هذا الموضوع متعددة ومتنوعة، ومنها: (1) أن التصورات التي يحملها الناس عن اللغة ليست على درجة واحدة، كما أشرنا أعلاه، و(2) أن النظريات اللسانية متفاوتة في استصحابها لهذا الموضوع والاهتمام به، و(3) أن الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع مشتتة عبر عدد من المصطلحات والمفاهيم ووجوه النظر التي تتشابه في بعض الجوانب، وتختلف في جوانب أخرى. وينقسم الفصل إلى قسمين. القسم الأول يتضمن استعراضا لأهم التقاليد البحثية التي تناولت هذا الموضوع بعناوين مختلفة، مثل: 'الثقافة اللغوية'، و'الأيديولوجيا اللغوية'، و'اللسانيات الشعبية'، مع تحليل لبعض ما تتسم به بعض هذه المصطلحات المركبة، مثل 'الثقافة' و'الإيديولوجيا' من ضبابية وغموض يثيران الكثير من الإشكاليات. وأما القسم الثاني فيتضمن تحليلا نقديا لموقع 'التصورات الشعبية' ضمن النظرية المعرفية عامة، والنظرية اللسانية خاصة. وذُكر في أثناء ذلك أن هذه المسألة تستدعي موقفا مركبا، يتضمن مبدئيا التمييز بين اللسانيات من ناحية، واللسانيات التطبيقية من ناحية أخرى باعتبارهما نوعين من الخطاب مختلفي التوجه والأهداف. فاللسانيات بحكم توجهها المعرفي الصرف لفهم الظاهرة اللغوية وأبعادها المختلفة تكون علاقتها بالتصورات الشعبية محكومة بالخيارات النظرية والمنهجية التي يتبناها المشتغلون في هذا المجال بخصوص تعريف اللغة أو تحديد مفهومها. والنظريات اللسانية تتفاوت في ذلك، فبعضها يقصر مفهوم اللغة على الملكة الذهنية الحوسبية المجردة، بمعزل عن أي سياق، فيكون دور التصورات الشعبية محدودا جدا أو منعدما في هذا المستوى. وبعضها يوسع مفهوم اللغة ليشمل كافة السلوكيات التواصلية، وما يؤثر فيها من عوامل ثقافية واجتماعية، فيكون للتصورات الشعبية حضور في البيانات التي تعالجها بحسب أثرها في توجيه السلوك اللغوي. وأما اللسانيات التطبيقية فإن توجهها العملي الذي يتضمن التعامل مع الواقع وتوجيهه ورسم السياسات اللغوية يجعل التعامل مع 'التصورات الشعبية' جزءا من بنيتها التكوينية. ويختتم الفصل بالتنبيه إلى نوع آخر من الخطاب يتخذ شكل اللسانيات الزائفة عبر محاولة عقلنة كثير من التحيزات والأقاويل المنفلتة من أي انضباط معرفي.

وأما الفصل الثاني فكتبه الأستاذ الدكتور صلاح الدين الشريف بعنوان «صورة



العربية في التصورات الشائعة وما تثيره من قضايا نظرية ومنهجية». ويتضمن هذا الفصل مقالة تأصيلية فريدة لبعض الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع، مع التركيز على 'التصورات الشائعة' عن اللغة وعلومها داخل نطاق 'التقاليد التعليمية العربية الحديثة'. ولذلك فقد اختار المؤلف مصطلح 'التصورات الشائعة' بديلا عن 'التصورات الشعبية' لأسباب نظرية ومنهجية بينها في مقالته. وينقسم الفصل إلى ثلاثة أقسام. القسم الأول يتضمن تعريفا بمفهوم 'التصور'، وطبيعته، وعلاقته بالعرفان، وأسسه الأحيائية والثقافية، وتعريفا بالمستويات التجريدية المتدرجة لأنواع التصورات المختلفة، بالإضافة إلى بيان الدور المعقد الذي تضطلع به اللغة في إنشاء التصورات وإشاعتها. فينتقل بذلك إلى بيان دور اللغة في ترشيح 'التصورات الجماعية' المتفاوتة لدى الجماعات المختلفة، بحسب موقع الجماعة ونوعها من ناحية التخصص وتقدم المعرفة وغيرهما، مع التأكيد على أن التصورات الشائعة في المجتمعات المختلفة تتفاوت بحسب ما يسود فيها من توجه فكري وتقدم علمي. وأما القسم الثاني فيتضمن تعريفا موجزا بخصائص المعرفة العلمية التي تسعى إلى فهم الكليات الطبيعية، وتحديد الخصوصيات باعتبارها متغيرات في تحقيق تلك الكليات، حيث تصبح التصورات المتبناة مندرجة ضمن إشكاليات علمية كبرى منضبطة نظريا ومنهجيا. وفيه مناقشة لتدرج البحث اللغوي ضمن هذا التوجه، ورصد للشروط الموضوعية والمشروعات المعرفية المعاصرة التي ساهمت في نقل البحث اللغوي نحو هذا المستوى، بحسب ما تهيأ من تطور علمي في العديد من التخصصات المرتبطة بهذا الموضوع (لا سيما في المباحث الأحيائية، والمباحث المتعلقة بسبر الجهاز العصبي ونشاطه الذهني). ويتضمن ذلك بيان أن الجهود العربية النحوية حينما تفهم في سياقها الصحيح ليست إلا حلقة ضمن سلسلة التطورات التي شهدتها الدراسات اللسانية. وأما القسم الثالث فيتناول بالنقد والتحليل بعض التصورات الشائعة في المؤسسات التعليمية العربية المعاصرة، وما يسود فيها من تقاليد بحثية ومعرفية. ومن ذلك، على سبيل المثال، التصور المجزأ والمشتت لمفهوم 'النحو'، والتصور المؤمثل لـ'الدارجة العربية المشتركة' المسماة بـ'الفصحى' في عصور الاحتجاج، والخلط بين صناعة النحو العلمية وطبيعة النحو الذهنية وعدم التمييز بينهما، والقصور في تزمين بدء العربية وأوليتها، والفهم القاصر للمسائل المتعلقة بانتشار العربية في مجالها الأسري الممثل لـ'العالم العربي' في العصر الحاضر، والفهم



الخاطئ للمسائل المتعلقة بتكون اللهجات الحديثة، وعلاقتها ببعضها أو بالدارجة المشتركة.

والفصل الثالث للدكتور أشرف عبدالحي بعنوان «نحو 'تسييس' اللسانيات التطبيقية: التصورات الشعبية للغة». ويتبنى الفصل منظورا احتفائيا بالتصورات الشعبية، وتأكيدا على أهميتها بالنسبة إلى السانيات التطبيقية. وينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية. أولها يتضمن استعراضا موجزا للسياق التاريخي الذي ظهر فيه الاهتمام اللساني بالتصورات الشعبية. فيُرْجِع الدعوة إلى دراستها بصورة منظمة إلى بروز المنظور الإثنوغرافي للغة الذي لا يهتم بدراسة متن اللغة أو تركيبها النحوي، بل يهتم بدراسة اللغة في الحياة العادية واليومية باعتبارها شكلا من أشكال الممارسة الاجتماعية، حيث تلتحم اللغة بالقضايا المتعلقة بالهوية والسلطة. وذلك يحتم الوعي بالقيم والتوجهات والمواقف والعلاقات التي توجه السلوك اللغوي، باعتبارها جزءا من الكفاية التواصلية التي تكتسب بالتنشئة الاجتماعية. وهو ما يجعل مفهوم الكفاية التواصلية مفهوما علائقيا يربط اللغة بالمجتمع. وفي القسم الثاني يركز المؤلف على ما يسميه 'البلاغة الشعبية' حيث تكون اللغة فعلا خطابيا يساهم في تشكيل الظواهر الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، وإعادة إنتاجها. ويربط ذلك بنشأة المباحث البلاغية في التراث العربي، حيث كان الاهتمام بهذا البعد الابتكاري للغة في الفضاء الاجتماعي العام هو الدافع الأساسي لنشوء تلك المباحث. ويذهب إلى أن العناية بهذا البعد قد انحسرت في التناول المدرسي للبلاغة في المراحل اللاحقة، لأسباب من أهمها التركيز على التركيب النحوي بمعزل عن إطاره الوظيفي والخطابي، والتركيز على البعد الاتصالي للغة مع إهمال بعدها الرمزي. ويذهب إلى أن ما تشهده الأقطار العربية حاليا من حراك ثقافي وسياسي قد أعاد البعد الإنشائي للغة إلى الواجهة، وجعله يفرض نفسه على اللسانيات التطبيقية، كما يرى. ويتطرق في أثناء ذلك إلى نقد بعض التصورات اللسانية المهملة للتصورات الشعبية. وفي القسم الأخير يذهب إلى أن التصورات الشعبية والأكاديمية قد تتقاطع في بعض الحالات والظروف. ويتخذ من المجامع اللغوية موضوعا لبيان بعض هذه التقاطعات، كما يراها.

ولقد تم تخصيص القسم الثاني من الكتاب لمناقشة قضايا محددة ضمن الإطار النظري لموضوع الكتاب. فاختارنا في أثناء إعداد الكتاب أربع قضايا: الازدواجية اللغوية،



والثنائية اللغوية، والصواب اللغوي، والاتصال فيما بين اللغات وتقارضها. وقد اخترنا هذه القضايا بالذات لأننا نعتقد أنها قد أثارت الكثير من الجدل، وأنه يكتنفها الكثير من التصورات الشعبية المتعارضة (انظر مثلا: الفيصل، 2009؛ Walters، 2006). ولكننا تفاجأنا حينما أوشك الكتاب على الانتهاء باعتذار الزميلة المكلفة بموضوع الازدواجية اللغوية لظرف منعها من استكمال مادة البحث، فلم نتمكن من تدارك ذلك. ولعل في بعض الإشارات التي تضمنها بحث الدكتور صلاح الدين الشريف عن اللهجات الحديثة وعلاقتها بالدراجة المشتركة ما يكفي في الإشارة إلى شيء من الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع، لا سيما أن موضوع الازدواجية قد كان حاضرا بوضوح في بعض الدراسات الميدانية التي يتضمنها القسم الثالث من الكتاب. فبقيت ثلاث قضايا كانت موضوعا للفصول الثلاثة التي تضمنها هذا القسم (الرابع والخامس والسادس)، كما سنوضح أدناه.

أما الفصل الرابع للدكتورين منير التريكي وشكري السماوي فيتطرق إلى الثنائية اللغوية بعنوان «الأبعاد الأيديولوجية بين المحاورة والمناورة: مقاربة لسانية نفسية اجتماعية تداولية لثنائية اللغة في تونس». فيبدأ الفصل باستعراض وجيز لبعض الأدبيات المتعلقة بالتصورات والتحيزات المسبقة التي يحملها المتخاطبون عن التنوعات اللغوية التي يتعاملون معها، وما يتضمنه ذلك من أحكام قيمية ناتجة عن الانتماءات الثقافية ونحوها من العوامل المتعلقة بالهوية. وأما القسم الثاني فيتضمن استعراضا لنتائج بعض الأبحاث العلمية بخصوص الثنائية اللغوية من الناحيتين اللسانية النفسية، واللسانية الاجتماعية، وما يرتبط بذلك من تعقيدات، لا سيما في الجانب الاجتماعي، مع مقارنة ذلك بما يحمله عامة الناس من أفكار وتصورات عن هذا الموضوع قد تتطابق أو تتعارض مع نتائج البحث العلمي. وأما القسم الأخير فيركز على مسألة «تغيير الشفرة/ Code-swiching» لدى ثنائيي اللغة، والمحددات اللغوية والتواصلية التي تحكم هذا السلوك. ويتضمن هذا القسم تركيزا على الظواهر المتعلقة بتغيير الشفرة في السياق التونسي. ومن النتائج الطريفة في هذا الصدد أن السلوك التواصلي للمتخاطبين يتناقض مع ما يصرحون به من آراء إزاء هذا الموضوع. وستتكرر هذه النتيجة بشكل واضح في الدراسات الميدانية التي يتضمنها القسم الثالث من الكتاب. وينتهي هذا الفصل بالتأكيد على أن المتحدثين التونسيين يعمدون إلى تغيير الشفرة، سواء بشكل



واع أو غير واع، من أجل تحقيق مقاصد معينة، مرتبطة بتحيزات وخيارات إيديولوجية خاصة.

ويتعرض الفصل الخامس للأستاذ رفيق بن حمودة لموضوع 'الصواب اللغوي' بعنوان 'الخطأ ووهم التوصيب في الفكر اللغوي العربي المعاصر'. ومسألة 'الصواب اللغوي' تثير العديد من الإشكاليات المتعلقة بمعيار تحديد الصواب والخطأ، والمرجعيات المعتمدة في ذلك. ومعلوم أن التصور السائد في اللسانيات الحديثة هو تجنب المعيارية/ prescriptivism والإزراء بها، إلى حد المبالغة في ذلك، ولكن ادعاء الوصفية المحضة يثير أيضا العديد من الإشكاليات التي تطرق لها بعض الباحثين، ولا يسعنا التوقف عندها هنا (انظر مثلا: Cameron، 1995). وأما في الفكر اللغوي المعاصر في العالم العربي فإن التصور السائد هو المعيارية. فـ'حركة التصحيح اللغوي' (حمادي، 1980) قد استحوذت إلى جانب أختها 'حركة التيسير النحوي'[1] (ضيف، 1986) على جزء كبير من الجدل والنقاش في التفكير اللغوي المعاصر في العالم العربي منذ بدايات النهضة الحديثة، إن لم يكن جُلّه. فهذا الموضوع ينطوي على مزيج من التصورات المتعارضة والملتبسة التي تحتاج إلى وقفات متأنية من التحليل والدراسة. ولقد تطرق الفصل الخامس إلى بعض الجوانب المتعلقة بمباحث 'التصحيح اللغوي'، وما يرتبط بذلك من تصورات لدى المشتغلين بهذا الموضوع. وينقسم الفصل إلى قسمين. أولهما يتضمن استعراضا موجزا لبعض ضوابط المعرفة العلمية، مع محاولة بيان موضع النشاط المشتغل بتصحيح الأخطاء بين العلوم كافة، والعلوم اللغوية خاصة. ويوضح أن هذا النشاط رغم تضمنه في الظاهر لجوانب وصفية، وتقعيدية، وتوجيهية، فإنه مبني على نظرات مجتزأة معتمدة على قواعد محفوظة، واعتبارات ذوقية متفاوتة، ليست قائمة على تفكير مستجد في النظام اللغوي، أو تحليل متعمق للآليات التي تفسر الوقوع فيما يوسم بأنه خطأ. وأما القسم الثاني فيقترح معالجة مختلفة لمسألة التعدية بحروف الجر التي كثر فيها لغط التصحيحيين قديما وحديثا. وبعد مراجعة بعض الجهود المتعلقة بهذا الموضوع، يقترح بديلا عنها يتمثّل في المقاربة التكوينية التي تتأسس

1- حركة التيسير النحوي، بخلاف ما قد يتبادر، تنطوي على بعد معياري واضح لأنها لا تقتصر على التصرف في طريقة تعليم النحو وتقويمه، بل تشتمل كذلك على التصرف في النظام النحوي نفسه بحسب ما يترآى لأصحابها من مبررات بهذا الخصوص.

على مقدّمات اللسانيات النظرية لاسيّما التمييز في دراسة الظاهرة اللغوية بين مبادئ النظام وظواهر الاستعمال. والدور الذي يضطلع به قانون الإبداع اللغوي في الربط بين المستويين واستيعاب متغيّرات الاستعمال غير المحدودة بالنظر إلى قواعد النظام المتناهية. وهي مقاربة تسمح في رأي الباحث بوصف هذه المتغيّرات وتفسيرها مثلما تسمح بفهم أفضل لحدود المفاهيم الشعبية والمعيارية لمسألة الصواب اللغوي.

وأما الفصل السادس للدكتور فتحي الجميل فيتناول مسألة 'الاقتراض اللغوي' بعنوان «التصورات غير العالِمة في الدراسات العربية الحديثة: مقاربة نقدية». و'الاقتراض اللغوي' مسألة مرتبطة بموضوع اتصال اللغات والشعوب، وما يندرج ضمن ذلك من مسائل معقدة ودقيقة، تشتمل على العديد من المباحث اللغوية وغيرها. ولقد كانت هذه المسألة مثارا لكثير من الجدل والنزاع في الثقافة العربية منذ أن نشأت المباحث اللغوية في التراث العربي (الجميل، 2013). وكما يوضح الفصل السادس، فإن تناول هذه المسألة غالبا ما يكون مرتبطا بنزعات إيديولوجية ومذهبية متعارضة، ولذا فإنها مظنة لكثير من التصورات الشعبية المتحيزة، لا سيما أن مباحثها تستهوي الكثير من الهواة وغير المتخصصين. ولقد تضمن هذا الفصل العديد من المناقشات الطريفة والرصينة لبعض مظاهر التعصب القومي والثقافي، إما ضد العربية أو معها، لدى كثير من المشتغلين بهذا الموضوع.

والقسم الثالث من الكتاب مخصص لتسليط الضوء على نماذج وحالات معينة من التصورات المتعلقة بالعربية لدى بعض الشرائح والفئات الاجتماعية المختلفة، داخل العالم العربي وخارجه. ويتضمن هذا القسم خمسة فصول. أولها، وهو الفصل السابع من الكتاب، عبارة مدخل عام لهذا القسم، بعنوان «التصورات الشعبية والوعي القومي نحو اللغة العربية» للدكتورين فواز العبداالحق، وعبدالرحمن أبو ملحم. ويتضمن عددا من التعريفات المفيدة، واستعراضا لبعض التصورات الشائعة عن العربية، ومناقشتها. وأما الفصل الثامن فقائم على دراسة ميدانية للدكتور محمود المحمود بعنوان «تصورات طلاب الجامعة حيال اللغة العربية». وتتضمن الدراسة تحليلا لبيانات بحثية مجموعة بطرق متنوعة لعينة تتكون من 300 طالب في جامعات الرياض، بخصوص ما يحملونه من تصورات عن ثلاثة تنوعات لغوية: العامية العربية، والفصحى العربية، والإنجليزية. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج مهمة بخصوص نسبة استخدام هذه



التنوعات، وما يتعلق بذلك من تفضيلات في السياقات المختلفة. ومن النتائج المهمة التي تكشفها الدراسة وجود نوع من عدم الاتساق بين التصورات المعلنة والمضمرة إزاء هذه التنوعات اللغوية المختلفة.

والفصل التاسع للأستاذ الدكتور عبدالقادر سبيل قائم أيضا على دراسة ميدانية بعنوان «تمثلات اللغة العربية في الأوساط الشعبية العربية». وتتضمن استعراضا نقديا لبعض الدراسات السابقة، بالإضافة إلى تحليل لبيانات مجموعة عن طريق الاستبانة من عينة مكونة من شرائح اجتماعية مختلفة، في عدد من المناطق في وسط المغرب وجنوبه. وتوضح الدراسة شيئا من التصورات العامة عن العربية في أوساط المجتمع المغربي، وتبرز بعضا من التناقضات المتعلقة بهذا الموضوع. والفصل العاشر دراسة ميدانية أيضا للدكتور بيضاوي عبدالعظيم، بعنوان «التصورات الشعبية حول العربية بشكل عام وحول علامات الخطاب بشكل خاص لدى العرب المقيمين في أمريكا». وتتضمن تحليلا للبيانات المتعلقة بتقييم المشاركين لواسمات الخطاب/ discourse markers، (أو 'علامات الخطاب' باصطلاح المؤلف)، لدى عينة من العرب المقيمين في أمريكا، مكونة من ثلاث فئات تمثل ثلاثة تنوعات لهجية مختلفة. وتشترك دراستا الدكتور محمود المحمود والدكتور بيضاوي عبدالعظيم في أنهما قد تضمنتا مناقشة لبعض مناهج البحث المستخدمة في استجلاء تصورات المبحوثين، وكشف تناقضاتها.

وأما الفصل الحادي عشر للدكتور وليد خليفة فيتناول عددا من الموضوعات المتصلة باللغة العربية في إسبانيا، بعنوان «اللغة العربية بين المواقف الرسمية والتصورات الشعبية في إسبانيا». ويتضمن استعراضا موجزا ومركزا لتاريخ العربية في هذه المنطقة منذ بدايات الفتح الإسلامي حتى العصر الحديث، ورصدا للواقع المعاصر لتعليم العربية في المؤسسات التعليمية الرسمية وما شهده من تحولات من بداية القرن العشرين. ويتضمن الفصل كذلك تلخيصا لبعض التصورات الشائعة عن العربية لدى المتعلمين وأفراد المجتمع الإسباني. ومن ذلك على سبيل المثال: صعوبتها، وانفصالها عن الحياة اليومية، وعدم دقتها. ويمكن اعتبار هذه التصورات نموذجا للصورة النمطية المتناقلة بالسماع عن العربية في كثير من المجتمعات الغربية، دون دراية أو تحقق (قارن مثلا بالفصل الأول من: جستس، 2005). وفي ختام الفصل يقدم الباحث عددا من التوصيات والمقترحات للتعامل مع هذه الصورة النمطية المغلوطة.



لقد احتوى هذا الكتاب على فصول متنوعة في محتوياتها، ومشارب مؤلفيها. واستعرض نماذج من دول متعددة. وتجدر الإشارة إلى أننا قد حاولنا أثناء هذا العمل استكتاب عدد من الباحثين في بعض دول العالم الإسلامي غير الناطقة بالعربية من أجل مزيد إثراء الكتاب، ورسم صورة أوفى عن التصورات الشعبية المتعلقة بالعربية، فلم نوفق في ذلك لأسباب خارجة عن إرادتنا. ولكننا نرجو أن يفتح جهدنا هذا طريقا لاستكمال البحث في هذا المجال المهم لحياة اللغة العربية وللقائمين عليها وعلى سياساتها.

ولا يسعنا في النهاية إلا شكر جميع الزملاء الذين شاركوا معنا في هذا العمل المثمر على ما أبدوه من روح التعاون والمسؤولية، وما بذلوه من جهود في إعداد الفصول، وفي مراجعتها وتصحيحها. ونعبر كذلك عن بالغ شكرنا وتقديرنا لمركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية، وأمينه العام سعادة الدكتور عبدالله الوشمي، وزملائه العاملين في المركز على دعم هذا المشروع، ومتابعته منذ البدء حتى اكتمل. والله الموفق والمستعان.

المراجع المذكورة في المقدمة

أولا المراجع العربية

* أوستلر، نيقولاس. (2011). إمبراطوريات الكلمة: تاريخ اللغات في العالم. ترجمة: محمد توفيق البجيرمي. بيروت: دار الكتاب العربي.
* جستس، ديفيد. (2005). محاسن العربية في المرآة الغربية، أو دلالة الشكل في العربية في ضوء اللغات الأوروبية. ترجمة: حمزة المزيني. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
* الجميل، فتحي. (2013). المقترضات المعجمية في القرآن: بحث في المقاربات. تونس: جامعة منوبة.
* حمادي، محمد ضاري. (1980). حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث. بغداد: منشورات وزارة الثقافة والإعلام.
* ريبول، آن؛ موشلير، جاك. (2014). هل من الضروري مواصلة نهجنا في تحليل الخطابات؟ ترجمة: حافظ إسماعيلي علوي، ومحمد الملاخ. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها. ع (13)، ص 236-195.

* الشريف، محمد صلاح الدين. (2007). خواطر شك نظرية. تونس: مؤسسة مرايا الحداثة للإنتاج الفكري.
* الشمري، عقيل. (2016). العربية في الوقت الحاضر: الحصيلة والآفاق. ضمن: محمود المحمود (مح.). انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
* الشمري، عقيل؛ ميغري، منصور. (2016). بين العلم والتصورات الشعبية: مسألة موت اللغات نموذجا. ضمن: محمود المحمود (مح.). انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم. الرياض: مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
* ضيف، شوقي. (1986). تيسير النحو قديما وحديثا مع نهج تجديده. القاهرة: دار المعارف.
* الفيصل، سمر روحي. (2009). قضايا اللغة العربية في العصر الحديث. الإمارات: مركز زايد للتراث والتاريخ.
* القحطاني، طارق. (2009). أسرار الحروف وحساب الجمّل: عرض ونقد. رسالة ماجستير غير مطبوعة، مقدمة في جامعة أم القرى.

ثانيا المراجع الأجنبية

* Boeckx ‹C & ‹.Piattelli-Palmarini ‹M .(2005) .Language as a natural object–linguistics as a natural science .The linguistic review‹ 22(2-4)‹ 447-466.
* Cameron ‹D .(1995) .Verbal hygiene. London: Routedge.
* Jackendoff‹ R. (2002). Foundation of language-brain‹ meaning‹ grammar‹ evolution. NY: Oxford University Press.
* Jackendoff‹ R. (2007). Linguistics in cognitive science: The state of the art. The linguistic review‹ 24(4)‹ 347-401.
* Walters ‹K .(2006) .Language attitudes .In K .Versteegh ‹M .Eid‹ A .Elgibali ‹M .Woidich & A .Zabroski) eds .(.Encyclopedia of Arabic language and linguistics .Vol ‹2 .P650-666 .. Leiden: Brill.
* Wilton‹ A.‹ & Stegu‹ M. (2011). Bringing the ‘folk’into applied linguistics: An introduction. AILA Review‹ 24(1)‹ 1-14.



القسم الأول:

مفاهيم

الفصل الأول

التصورات الشعبية عن اللغة في الأدبيات اللسانية المعاصرة: مقاربة إبستيمولوجية

د. منصور مبارك ميغري (*)

د. عقيل بن حامد الزماي الشمري (*)

ملخّص البحث

يقدّم الفصل، في قسم أوّل مفهوم التصورات الشعبية للغة في الأدبيات اللسانية واللسانية الاجتماعية المعاصرة، ويعرف بأصول المجالات المعرفية التي تتناولها بالدراسة وبالمصطلحات (الثقافة اللغوية والإيديولوجيا اللغوية واللسانيات الشعبية) التي تحيط بها، والمفاهيم التي توافقها. ويعرض في قسم ثان عرضا تأليفيا نقديا القضايا الجوهرية التي تثيرها التصورات الشعبية من الوجهتين النظرية والتطبيقية بالنسبة إلى النظرية اللسانية خاصّة والنظرية المعرفية عامّة. ويخلص إلى مناقشة منزلة التصورات الشعبية ضمن تصنيف أنواع الخطابات عن اللغة، فيرسم علاقتها باللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية عامّة وبمجال التخطيط والسياسات اللغوية خاصّة.

* – معهد اللغويات العربية .. جامعة الملك سعود، الرياض

مقدّمة

التصورات الشعبية Folk views عن اللغة مصطلح مظلّة غير موسوم نستعمله في هذا المقال (على غرار ما اتخذناه عنوانا للكتاب) لنجمع تحته معطيات نظرية وبيانات ومصطلحات تسم مفاهيم تنحدر من تقاليد بحث متجاورة متقاطعة ولكنّها تظلّ، رغم ما تتقارضه فيما بينها من المصطلحات والقضايا،مختلفة بعض الاختلاف، كما سيتبيّنه القارئ في ثنايا ما سيأتي. ويتّسم المفهوم الذي نقترحه له بمثل ما يتّسم به المصطلح من بعض العموم الذي سيتخصص شيئا فشيئا. وهاك التعريف المقترح:

التصورات الشعبية مجموعة مركّبة من:

- مظاهر السلوك Behavior اللغوي القابل للملاحظة التجريبية.
- الاعتقادات Beliefs، أي الأحكام والأفكار النمطية عن اللغة التي يحملها المتكلّم ويتعهّد بها.
- المواقف Attitudes، أي التقييمات الإيجابية أو السلبية التي يحملها المتكلّمون وغالبا ما تكون ضمنية.
- الآراء Opinions، أي الأحكام والتقييمات المصرّح بها ومناحي التفكير الجماعي الشائعة حول الظواهر اللغوية.
- النظريات الذاتية Subjective theories أي المتصوّرات الضمنية المنظّمة التي يحملها المتكلمون حول اللغة فتوجّه سلوكهم اللغوي واختياراتهم وتحيّزاتهم.

وترتبط هذه المجموعة ارتباطا متينا بالملابِسات الاجتماعية والدينية والسياسية والعرقية المرتبطة بحياة لغة ما وباستعمالها لدى جماعة لغوية بعينها. (Wilton &Stegu، 2011).

لقد جرى في الغالب تهميش أفكار عامّة الناس عن اللغة في مجال البحث اللساني النظري، فتمّ استبعادها بمقتضى قرار منهجي أو اعتبرت- لدواع إبستيمولوجية- في تعارض صارم مع المعالجة العلميّة للظاهرة اللغوية، ولكنّ وجهة النظر هذه رغم وجاهتها في مستوى محدّد من مستويات مقاربة اللغة، قد أخذت طريقها إلى التنسيب ضمن تصوّر أكثر تعقيدا لمقاربة الظاهرة اللغويةلا سيّما في جانبها العملي الذي تتكفّل به اللسانيات التطبيقيّة. فنشأ ضمن سياق البحث اللساني بمفهومه الأشمل، والبحث اللساني الاجتماعي والإناسي على وجه الخصوص، اتجاه عام متفرّع إلى تقاليد بحث

متجاورة يُعنى بدراسة التصورات الشعبية باعتبارها بعدا من أبعاد اللغة في تحقّقها الثقافي الاجتماعي (Schiffman، 2001) بل في إدراكها النفسي العرفاني (Preston، 2008).

تكاد الأدبيات حول التصورات الشعبية تجمع على أنّ النصّ المؤسس للسانيات الشعبية هو مقال عالم اللغة الاجتماعي هنري هوينغسوالد/ Henry Hoenigswald «مقترح لدراسة اللسانيات الشعبية» الصادر سنة 1966 م. وفيه يقول «يتعيّن على المرء ألاّ يقصر اهتمامه على (أ) ما يحدث (اللغة)، ولكن أن يهتمّ أيضا بـ (ب) بالكيفية التي يردّ بها الناس الفعل على ما يحدث (فهم مقتنعون بأمر، أو منتهون عن آخر، إلخ...) وبـــ (ج) بما يقوله الناس عمّا يحدث (عن اللغة). إنيّ لا أستبعد أبدا نوعي السلوك [اللغوي] الثاني والثالث بدعوى أنّهما قد يكونان مصدرين للخطأ» (Hoenigswald، 1966، cited in Niedzielski & Preston، 2000 p3). ومن الواضح، أنّ النقطة (أ) توافق موضوع اللسانيات النظرية الوصفيّة، وأنّ النقطة (ب) تغطي جانبا من التداوليّة، وأنّ النقطة (ج) توافق التصورات الشعبية.

ومن بين المسائل التي يمكن أن يغطيها البحث في التصورات الشعبية مبدئيا موضوعات من قبيل:

- ما هي أفكار عامّة الناس حول اللغة؟
- كيف يرون لغتهم في علاقتها باللغات الأخرى؟
- كيف ينظرون إلى التعدد اللغوي والازدواجية اللغوية؟
- ما الذي يعرفونه (يقولونه) عن الفروق اللغوية المرتبطة بالفروق الاجتماعية (كالسنّ والجنس والعرق والطبقة الاجتماعية والإقليم إلخ.)؟
- ما مأتى الأسماء؟ وما السلطة التي تتأتّى للناس من تسميتهم للموجودات؟
- ما الأفكار التي تحملها الجماعات المتعددة اللغات بعضها عن بعض؟
- من أين تأتي اللغة؟ ما الأساطير التي تحملها المجموعات اللغوية عن أصل لغاتها؟ وما الأفكار الدينية التي تتلبّس بالتصورات الشعبية حول اللغة؟ (Schiffman، 2001، p. 10)

وفي الحقيقة فإنّ هذه الأسئلة على أهميتها، لا تغطّي إلاّ جانبا من الموضوعات التي يدور عليها البحث في التصورات الشعبية والقضايا النظرية والمنهجية التي تثيرها كما سنراه لاحقا.



القسم الأوّل: مظانّ موضوع التصورات الشعبية في الأدبيات اللسانية المعاصرة

تُدرس التصورات الشعبية بالمفهوم العام الذي رسمناه أعلاه، تحت ثلاثة **عناوين/ تقاليد** بحثية رئيسة هي: أبحاث الثقافة اللغوية Linguistic culture، والإيديولوجيا اللغوية Language Ideology، واللسانيات الشعبية Folk Linguistics. وعلى الرغم من القواسم المشتركة الكثيرة بين هذه التقاليد البحثية في مستوي نوع القضايا وأفراد المصطلحات وبعض إجراءات المعالجة وإحالة بعضها على بعض في عدد من المسائل فإنّ اختلاف المهاد النظري بينها يطبع كلا منها بطابعه الخاص. لذا رأينا أن نبدأ بالتعريف بها على التوالي قبل أن نخلص إلى المعالجة التأليفية للقضايا النظرية والمنهجية التي تتشارك فيها في مقاربتها لقضايا التصورات الشعبية.

الثقافة اللغوية

يقترن مصطلح الثقافة اللغوية Linguistic culture ببحوث شيفمان (Schiffman، 2002) اللسانية التطبيقية في مجال التخطيط والسياسة اللغويين. فمن خلال دراسته للسياسات اللغوية في ثلاث دول متعددة اللغات هي الهند وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، يبين شيفمان أنّ السياسة اللغوية بناء اجتماعي ثان يتأسس على بناء اجتماعي ثقافي أوّل تمثّله أنظمة الاعتقادات والمواقف والأساطير اللغوية. إنّ هذه العناصر هي ما يكوّن الثقافة اللغوية لمجتمع معيّن ويؤثثها. وخلافا للتصور القاضي بأنّ السياسة اللغوية ممارسة واعية صريحة تستهدف تطبيق قوانين عقلانية في ذاتها، يدافع شيفمان عن تصوّر يفترض بأنّ السياسات اللغوية تتشكّل في مهادها الثقافي وهي حسّاسة جدّا للتصورات الشعبية الضمنية الخفية المتجذّرة في ثقافة اللغة. إنّ تصوّر السياسة اللغوية من زاوية كونها متجذّرة في خصوصيتها الثقافية هو الذي يمكن أن يفسّر مآلاتها، نجاحاتها وإخفاقاتها، وردود أفعال المجموعات إزاءها.

ومن هنا الحاجة إلى رسم العلاقة بين اللغة والثقافة اللغوية باعتبار أنّ تخصيص هذه العلاقة وإدراك مستوياتها ووسائطها يهيئ الأساس الاختباري لدراسة الثقافة اللغوية ويكشف عن وجه مشروعيتها وضرورتها (Schiffman، 2002، p. 7). فللغة حسب شيفمان، ثلاثة مفاهيم تعبّر عن ثلاثة مستويات من إدراك الظواهر اللغوية يحتاج الباحث إلى حفظ الفروق بينها بمقدار ما يحتاج إلى إدراك علاقات التضمّن التي تربط بعضها ببعض:



إنّ اللغة في المفهوم الأوّل شفرة أي مجموعة من القواعد الصواتية والصرفية والتركيبية والدلالية تشكل مع المعجم الأساس الذي يولّد كل الجمل النحويّة في لغة بعينها. فإذا تآلفت هذه الجمل في وحدات أكبر فشكّلت مجاميع النصوص فإنّ هذه الجمل المنجزة والنصوص المتشكّلَة تظل شيئا مختلفا عن الشفرة اختلاف مخرجات نظام ما عن نفس ذلك النظام. وهذا هو المراد من زعم اللسانيين الشكلانيين، الذين يتبنون هذا المفهوم، بأنّ اللغات مستقلة بذاتها عن الثقافة وعن الرؤى للعالم التي يمكن أن يتبنّاها متكلّموها. وهي جميعها بغضّ النظر عن كل الشروط الخارجية، متكافئة تماما في قدراتها الدلالية الكامنة فلا فضل لإحداها على الأخريات بوجه من الوجوه (Schiff-man، 2002، p. 56).

ولكنّ اللغة في مفهوم ثان مجاور منتشر في الدراسات الإنسانية، توافق مجموع النصوص والخطابات التي أُنتجت بها لا سيّما المكتوبة منها. فتشكّل هذه النصوص أدب الثقافة اللغوية المعنية ومتنها. ولـمّا كانت الآداب تتفاوت قيمتها بالنسبة إلى الجماعات اللغوية، فإنّ هذا مقام منتج للمفاضلة.وعليه فإنّ اللغات غير المستعملة في التعليم أو تلك التي لم تخضع للتقييس أو لا تتكلّمها إلا أقليات مهمّشة ستبدو أدنى قيمة في الثقافة اللغوية (Schiffman، 2002، p. 57).

ينصّ المفهوم الثالث للغة، عند شيفمان، على مماهاتها بالثقافة. ويقتضي هذا في مرحلة أولى التمييز بين النصوص من حيث هي نصوص لغوية يمكن أن تكون كلّها أو بعضها أساسا لمعايير «الصواب» اللغوي أو «الجمال» أو «البراعة» إلخ في اللغة المعنيّة، وبين المحتويات الفكرية والاعتقادية والمواقف التي تتضمنها تلك النصوص أو تكشف عنها (Schiffman، 2002، p. 57). يؤدّي هذا الفصل، من ناحية أولى، إلى استبعاد فرضية «الحتمية اللسانية» المعزوّة إلى سابير–וورف/Sapir-Whorf والقاضية في صياغتها الأكثر شهرة بأنّ لغة شعب ما تحدّد رؤيته للعالم وإدراكه للوجود، ومن ناحية ثانية إلى تمييز طبقة الثقافة اللغوية عن الطبقات المشكّلة للظاهرة اللغوية في كليتها وتعدد أبعادها البنيوية والنفسية والاجتماعية. تتكوّن الثقافة اللغوية إذن من «مجمل الأفكار والقيم والاعتقادات والمواقف والأحكام المسبقة والأساطير والإلزامات الدينية، وكل «العدّة» الثقافية الأخرى التي يجلبها المتكلّمون من ثقافتهم إذ يتعاملون باللغة» (Schiffman، 2002، p. 276).



لا يرى شيفمان انقطاعا بين هذه المفاهيم التي تخصّص مستويات من اللغة في كليتها الاجتماعية الثقافية. فاللغة من حيث هي شفرة تتداخل مع اللغة باعتبارها نصّا، واللغة باعتبارها نصّا تتقاطع مع اللغة باعتبارها ثقافة، دون أن يتطابقا. وتتمثّل الحجّة الأساسية التي يسوقها لدعم التصوّر التكاملي لمستويات اللغة في المضمون الفعلي لعمليات اكتساب الطفل لغته الأمّ: فالطفل إذ يكتسب الشفرة اللغوية إنّما يكتسبها من خلال النصوص. ولـمّا كانت النصوص حمّالة لثقافة اللغة، قيما ومعتقدات ومواقف وأساطير فإنّ اكتساب اللغة يتضمّن اكتساب الأفكار حول اللغة أي الثقافة اللغوية (Schiffman، 2002، p. 58).

إنّ ثقافة اللغة بهذا التصوّر تمثّل الطبقة الأكثر عمقا في الظاهرة اللغوية الاجتماعية، وهي الأساس الذي تُشيّد عليه الطبقتان الأخريان: نصوص اللغة وشفرتها الخاصّة. وبالتالي فإنّ أي تدخّل يستهدف التأثير في وضعية نصوص اللغة وشفرتها فضلا عن التأثير في مكانتها من حياة الجماعة اللغوية ضمن أي سياسة لغويّة محتملة، لا يمكن أن يتمّ بقدر مقبول من التوفيق ما لم يأخذ في اعتباره معطيات الثقافة اللغوية التي يتأسسان عليها. وضمن تصوّر قريب من هذا، يتساءل بريستون (preston، 2008، p. 2-3) «هل بإمكاننا تخيّل عمل في مجال اللسانيات التطبيقية، من دون أن نعرف ماهي، في باب التصورات الشعبية، التمثلات التي تحملها المجموعة التي يتعيّن علينا العمل معها؟ إذا فعلنا ذلك على هذه الصورة فإنّنا سنكون عرضة في أسوء الأحوال لكارثة، وفي أحسنها لاستهانة مخزية بتطلعات أولئك الذين نعمل لأجلهم».

الإيديولوجيا اللغوية

يشير مصطلح «الإيديولوجيا اللغوية» Language Ideology (أو Linguistic Ideolgy في بعض الاستعمالات) إلى حقل من البحوث تشكّل في العقود الأخيرة من القرن العشرين متحدِّرا من رافدين أساسيين: الإناسة اللسانية، حيث راكمت الدراسات الثقافية معرفة متطوّرة بإثنوغرافيا التواصل لدى مجموعات لغوية غير معروفة جيّدا (Woolard، 1992، p. 230-240)؛ والدراسات حول مفهوم الإيديولوجيا التي أشاعها علم اجتماع المعرفة والنظريات الاجتماعية النقدية (Blommaert، 2006). ويتّخذ هذا المبحث من الاعتقادات والمشاعر والمفاهيم حول بنية اللغة واستعمالاتها



وأشكال الوعي المقترنة بها مادّة له (Kroskrity، 2010، p. 192). ويكاد الباحثون في هذا الحقل يجمعون على صعوبة تعريفه من حيث المنظور والقضايا والاستتباعات بالنسبة إلى مجالات البحث المجاورة كاللسانيات التطبيقية وتحليل الخطاب وعلم اللغة الاجتماعي وجوانب من النظرية اللسانية. فهو في واقعه الراهن «مفهوم لـمَّة يتشكّل من عدد من الأبعاد المتقاطعة» (Kroskrity، 2004، p. 501)، بطبقات من الدلالة متداخلة وإن كانت قابلة للتمييز تحليليّا. ومردّ الأمر في هذا إلى عاملين: تاريخيٍّ عرضيّ يرتبط بجدّة المقاربة إذ لم تستقرّ التعريفات بعد، ولم تتشكّل، رغم غزارة الإنتاج الفكري، نواةُ أدبياتٍ مرجعيةٍ صلبة؛ ونظريٍّ أساسيّ يقترن بالصعوبات المرافقة لأيّ استخدام لمصطلح إيديولوجيا في التفكير الحديث.

حول الإيديولوجيا:

مصطلح الإيديولوجيا مصطلح مربك إلى حدّ بعيد. ورغم «أنّ عصرنا الذي يعبد العلوم الطبيعية يرى الفكر الإيديولوجي بامتعاض كبير» (العروي، 2012)، فإنّ المصطلح لم يكفّ عن فرض نفسه محمّلا بكل إرث السجالات التي رافقت رحلته في المعرفة الحديثة والمعاصرة. وهي رحلة حاول ريمون غوس (Geuss، 1981) أن ينظّمها في أربعة مداخل ترسم ثلاثة منها المفاهيم الأساسية للمصطلح في الأدبيات الاجتماعية والسياسية المعاصرة، ويتكفّل المدخل الرابع بإدراجه كمشغل أساسي ضمن النظرية الاجتماعية النقدية. وهي:

1.الإيديولوجيا بالمعنى الوصفي: يقترن هذا المفهوم بالدراسة الاختبارية/ empirical للجماعات البشرية في الإناسة، حيث ينظر إلى البعد الاجتماعي الثقافي، في مقابل الأساس الأحيائي الطبيعي للوجود البشري، باعتباره مركّبا من ثلاث طبقات ضرورية: التقنية والعلاقات الاجتماعية والإيديولوجيا (Geuss، 1981). ترادف الإيديولوجيا هنا «الرؤية للعالم» أو «أنظمة الاعتقاد» التي تكوّن «الطبقات الأعمق من الثقافة والمجتمع، [متمثّلة بـ]المعتقدات غير المصرّح بها التي تحوّل، بصفتها ضربا من «الإسمنت الاجتماعي، مجاميع الأفراد، إلى جماعات ومجتمعات وثقافات» (Blommaert، 2006، p. 2/510). وغالبا ما يُدعى هذا المفهوم من الإيديولوجيا بالمفهوم الشامل أو المحايد أو الوصفي الصرف لِـما يتضمّنه من التلويح



بتسليم كل أعضاء الجماعة الثقافية بالقيم الناظمة للمستوى الإيديولوجي من ثقافة ما متمثّلا في المعتقدات التي يحملونها والمفاهيم التي يستعملونها والمواقف التي يبدونها والدوافع والرغبات والقيم والميول والأعمال الفنية والطقوس الدينية التي يشتركون فيها (Geuss، 1981، p. 5). وهو مفهوم غير تقييمي يستبعد التنويعات الداخلية أو التناقضات الماثلة ضمن مجموعة بعينها. ويرتبط بمشروع معرفي وصفي يتوخّى تبويب الإيديولوجيات (صريحة في مقابل ضمنية، اقتصادية في مقابل دينية أو سياسية إلخ) وتفسيري يبحث في علاقة بنيتها ومكوناتها وتطوّرها بمكوّنات النظام الثقافي الأخرى الاجتماعية والتقنية وبتحوّلاتها (Geuss، 1981، p. 8-11).

2.الإيديولوجيا بالمعنى المستهجن: يقترن هذا المفهوم بالإرث القديم للمصطلح الوارد من عصر الأنوار الفرنسي، يضاف إليه جانب من التقليد الماركسي الذي ينظر إلى الإيديولوجيا باعتبارها «وعيا زائفا»، حيث هي «قناع يمنع المرء من الوصول إلى «نور الحقيقة» وحيث «الهدف الإصلاحي جزء من النظرية» (العروي، 2012/33). فيُستعمل هذا المفهوم ضمن برنامج نقدي يتوخّى الكشف عن المحدّدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لأنظمة المعتقدات والمواقف والرغبات التي يحملها الفاعلون الاجتماعيون على اعتبار أنّ الأفكار التي تسود حقبة ما أو مجتمعا بعينه ليست إلاّ ترجمة رمزيّة للعلاقات الماديّة السائدة في تلك الحقبة أو في ذلك المجتمع (Geuss، 1981، p. 12). ويتمثّل منطلق هذا المشروع في أنّ الفاعلين يتمّ تضليلهم في الصراع الاجتماعي عن ذواتهم ومواقعهم ومصالحهم، وهدفه أن يكشف لهم أساليب التضليل وصولا إلى تحريرهم من شروطه، وأداته تطوير خطاب نقدي يكشف عن الخواص التي تجعل شكلا من أشكال الوعي إيديولوجيًّا وزائفا إمّا لخطأ في محتواه المعرفي أو لخلل في آلية اشتغاله أو لفساد في مصدره (Geuss، 1981، p. 21).

3.الإيديولوجيا بالمعنى المستحسن: يتأسس هذا المفهوم جزئيا على مقدّمات المشروع الإناسي الوصفي للإيديولوجيا ويتجاوزه إلى نزعة تدخّليّة: إذ لـمّا كانت «الرؤية للعالم» أو «أنظمة الاعتقاد» بعدا صميميا من أبعاد النظام الاجتماعي الثقافي يلبّي حاجات معنوية ضرورية تتجاوز الشرط الأحيائي للوجود البشري وتقترن بخصوصية التجربة الإنسانية في العالم، صارت مهمّة التفكير في أيّ الأيديولوجيات أوفى بتلبية هذه الحاجات مهمّة مشروعة (Geuss، 1981، p. 22). لقد اقترن هذا



المشروع بفلسفات التغيير الاجتماعي عموما وبالفكرة التي أشاعتها منظومات فكرية كالماركسية بأنّ مهمّة الفلسفة والعلم لا ينبغي أن تقف عند تفسير العالم ولكن تتجاوز ذلك إلى العمل على تغييره. فإذا كانت الإيديولوجيا بالمفهوم الوصفي شيئا ماثلا نكتشفه ونفسّره، وكانت بالمفهوم المستهجن شيئا ماثلا نكشف عنه نقديّا لنعرّي أسس الزيف فيه، فهي بالمفهوم المستحسن أمر منشود يتعيّن إبداعه ليلبّي رغبات الفاعلين الاجتماعيين المعنيين وحاجاتهم ومصالحهم (Geuss، 1981، p. 22).

4. الإيديولوجيا باعتبارها موضوع مشروع نقدي: اقترنت نشأة الاهتمام بموضوع الإيديولوجيا باعتبارها بعدا من أبعاد أيّ نظام اجتماعي ثقافي بمدرسة فرنكفورت الفلسفية[1] خاصّة (Geuss، 1981)، وبالاجتماعيات الألمانية عموما (العروي، 2012)، ضمن مشروع يستهدف بناء نظريّة نقدية اجتماعية يمثل نقد الإيديولوجيات Ideologiekritik جزءا أساسيّا منها. ولهذا المشروع محدّدات تاريخية ومعرفيّة معقّدة لا يتّسع المجال للتفصيل فيها هنا، ولكنّنا نكتفي بالإشارة إلى ما يلي:

– تاريخيّا، كان للآثار المدمّرة التي تركتها بعض الإيديولوجيات الشمولية كالفاشية والنازية والشيوعية الستالينية دور في إثارة قضيّة ماهيّة الإيديولوجيات وآلية اشتغالها ودورها في توجيه العلاقات بين الناس (برونر 2016/ ص 54 وما يليها).

– معرفيّا، تطوّرت فلسفة العلم من موقف «علموي»[2] صارم يرسم تقابلا حديّا بين «الوقائع» الوصفية و«القيم» المعيارية، ويقصي كلّ ما لم يكن ذا محتوى اختباري قابل للتحقّق منه من دائرة الاهتمام المعرفي ويبشّر بعالم يدار بالعلم وحده، إلى موقف فلسفي

1- تشير 'مدرسة فرانكفورت' التي يشار إليها أيضا بـ'النظرية النقدية' في الأدبيات الفلسفية المعاصرة إلى أعمال مجموعة من المفكرين الذين انتسبوا إلى معهد البحث الاجتماعي بمدينة فرانكفورت الألمانية، وقد تم تأسيسة في عشرينيات القرن العشرين الميلادي، مثل تيودور أدرنو، وماكس هوركهايمر، ويورغان هابرماس. استمدت المدرسة من تقاليد عصر الأنوار الأوروبي ومن الفلسفة الألمانية ضمن مقاربة نقدية لهذه الأفكار تحتفظ بمكان العقل والعلم في تحرير الإنسان، ولكنها تولي أهمية كذلك للشرط الاجتماعي لكل تحرر إنساني. لذلك اهتمت بتمثلات الناس، وبدور الإيديولوجيا والفن والتعليم في تشكل حياة الفرد والمجموعة.

2- اقترن هذا الموقف خاصة بما عرف بـ'الوضعية المنطقية'، وهي تيار فلسفي نشأ في عشرينيات القرن العشرين، حول ما عرف بـ'حلقة فيينا'، ويعتبر امتدادا للتقاليد الوضعية للقرن التاسع عشر، التي احتفت بالعلم باعتباره التعبير الثقافي النوعي المميز للعصر الحديث، واستهانت بالميتافيزيقا والفلسفة الكلاسكية. وقد دعت الوضعية المنطقية إلى تخليص الفلسفة من القضايا الميتافيزيقية، وقصرها على القضايا التي تتعلق بالعلم. واستعانت بالمنطق الرمزي لتفكيك هذه القضايا، والاستدلال على تهافتها.



لا يرى في العلم سوى شكل نوعي من المعرفة الإنسانية غير مهيئ بطبيعته لاستبعاد الأشكال الأخرى.

ينطوي المشروع المعرفي لنقد الإيديولوجيا على ثلاثة أبعاد:

- بعد معرفي epestimic، يتضمّن نقدا لمقاربة الوضعية التقليدية للاعتقادات المعيارية (= الإيديولوجيات) التي لا ترى فيها أكثر من قضايا فارغة ومتابعات كلامية يعوزها المعنى بقدر ما تعوزها القيمة (الحصادي، ص 11) واستبدالها بمنظور أوسع للمعقولية، يتسّع للإيديولوجيات وأنظمة الاعتقاد باعتبارها أشكالا من الوعي أو الاعتقاد ليست ذات محتوى اختباري، ولكنّها ضرورية للوجود البشري، فتُخضع للفحص ضمن نظرية نقدية تختلف في أسسها الإبستيمولوجية عن العلم الطبيعي، بقدر ما تختلف عنه في أهدافها المجاوزة لمهمتي الوصف والتفسير إلى مهمّة تحرير الفاعلين الاجتماعيين من الاعتقادات والأعمال غير العقلانية (Geuss، 1981، p. 26-28)

- بعد وظيفي functional، يتصل بالبحث في الخصائص الوظيفية لأشكال الوعي الإيديولوجي باعتبارها رؤى للعالم تعمل على تثبيت وضعيات اجتماعية وشرعنتها في منظور الفاعلين الاجتماعيين وفحص العلاقة بين القيمة المعرفية لمحتواياتها من حيث الصحة والخطأ وآليات اشتغالها من حيث تبرير الهيمنة أو التوافق مع شروط التحرر الإنساني (Geuss، 1981، p. 31-36).

- بعد تكويني genetic، ويبحث في العلاقة بين صحة أشكال الوعي وخطئها من ناحية، ومرجعها من حيث الأصل أو التاريخ أو التخلّق من ناحية ثانية، كأن ترتبط بنمط تفكير حقبة من الزمن ولّت وانقضت أو بمصالح طبقة أو فئة اجتماعية بعينها على نحو غير معلن، وتقدّم شكل الوعي ذاك على أنّه متوافق مع الحقبة الراهنة أو المصلحة العامّة (Geuss، 1981، p. 36-41).

منظورات مختلفة للإيديولوجيا اللغوية:

لم يكن تعريف الإيديولوجيا اللغوية بمنأى عن اختلاف المنظورات إلى الإيديولوجيا الذي عرضناه للتوّ. نعرض للتدليل عل ذلك مجموعة التعاريف الآتية قبل أن نعلّق عليها:

أ- الإيديولوجيا اللغوية «مركّبات مشاعة من مقولات الحسّ العامّ عن طبيعة اللغة في العالم» (ألن رامسي/ Rumsey Alan أورده كروسكريتي 2004/496).



ب- الإيديولوجيا اللغوية هي «مجاميع من الاعتقادات حول اللغة ينتجها المستعملون باعتبارها عقلنة أو تفسيرا للأبنية اللغوية وأشكال الاستعمال التي يدركونها» (م. سلفرشتاين/ M. Silverstein أورده كروسكريتي 2004/496).

ت- الإيديولوجيا اللغوية هي«نظام الأفكار الثقافية حول العلاقات الاجتماعية واللغوية مع ما تحمله [هذه العلاقات] من مصالح معنوية وسياسية» (إيرفين / Irvine، أورده كروسكريتي 2004/498)

ث- «الإيديولوجيات اللغوية» هي المعتقدات والمشاعر والمفاهيم المتصلة ببنية اللغة واستعمالاتها والتي تشير غالبا إلى الاهتمامات والمصالح السياسية والاقتصادية لأفراد المتكلمين ومصالح المجموعات العرقية وغيرها ومصالح الدول الوطنية. وتمثّل هذه المفاهيم، سواء جرى التعبير عنها صراحة أو تجسّدت في ممارسة تواصلية محاولات غير مكتملة أو«جزئية النجاح» لعقلنة استعمال اللغة؛ وهذه العقلنة بطبيعتها، متعددة ومرهونة للسياق وهي بالضرورة مشيّدة على التجربة الاجتماعية الثقافية للمتكلّم (كروسكريتي 2010/ 192).

أمّا التعريفان الأوّلان (أ) و(ب) فمن الواضح أنّهما يستمدّان من المفهوم الوصفي للإيديولوجيا باعتبارها «رؤى للعالم» و«أنظمة اعتقادات» تؤدي دورها في صياغة النماذج الثقافية للغة التي تتبنّاها جماعة لغوية، ويركّزان على الوعي اللغوي باعتباره شرطا يمكّن المتكلمين من عقل الأبنية اللغوية وصولا إلى التأثير فيها. وهما على صورتهما تلك، يلغيان أو يهمّشان جانب التنوّع في إيديولوجيا اللغة (بحسب السنّ أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية، إلخ...) ويعزّزان تصوّرا موحّدا منسجما للإديولوجيات اللغوية ضمن مجموعة ثقافية ما (Blommaert، 2006).

وأمّا التعريفان اللاحقان في (ت) و(ث)، فأقرب إلى الفهم النقدي للإيديولوجيا الذي يتساوق مع مفهومها السلبي المستهجن. فاقتران الإيديولوجيا اللغوية -الواعي أو اللاواعي- بمواقع المتكلمين ومصالحهم وبالصراعات وسياسات الدول يجعلها لا موضوع وصف وتفسير فحسب، ولكن مشروعا نقديّا يتوخّى تعرية آلياتها المنتجة للتحيّزات اللغوية بأنواعها وإشاعتها وتعميتها ووصف نتائج تلك العمليات في تبرير الهيمنة اللغوية وتهميش الحقوق اللغوية للأقليات أو الفئات الأقل حظّا في المجتمع، من جانب الفاعلين الاجتماعيين العاديين أو حتّى أولئك الذين يحترفون دراسة اللغة

(Irvine & Gal، 2000، 36-38).

ولئن تكرّر في مراجعة الأدبيات الإلحاح على أنّ الانقسام الأساسي فيها إنّما هو بين التقييمين المحايد والنقدي للمصطلح وللمفهوم الذي يقترن به (Woollard & Chieffelin، 1994، p. 57)، فإنّ التعريف الرابع في (ث) ينطوي حقيقة، على البعدين الوصفي والنقدي معا. وهو ما يجعله الأقرب فيما يبدو، إلى تمثيل الاتجاه العام للبحث الراهن في موضوع الإيديولوجيا اللغوية. فمحاولة تجاوز القسمة المصطنعة كشفت عن أنّ دراسة الإيديولوجيا اللغوية تستلزم دائما مستويين: المستوى الذي تقف عنده الإيديولوجيا اللغوية حيث تقدّم نفسها على أنّها حقيقة مطابقة للواقع اللساني. وهو المستوى الذي يتعيّن على اللساني الاجتماعي أن يقف عنده ليصف تلك الإيديولوجيا ويحلّلها باعتبارها نظاما من الاعتقادات المعيارية ذات وظائف ثقافية محدّدة؛ والمستوى الثاني الذي يقف عنده هذا اللساني ليحكم على الإيديولوجيا اللغوية بأنّها شكل من أشكال الوعي غير المطابق للوقائع اللغوية بما يترتّب عنه من إجراءات تدخّلية مطلوبة من منظور لساني تطبيقي.

بعض المفاهيم والأفكار الأساسية في مبحث الإيديولوجيا اللغوية.

يرى بول كروسكريتي أنّ الإيديولوجيا اللغوية مفهوم مركّب ينطوي على عدد من الأبعاد المتداخلة. فمن الممكن تمييز أربع طبقات متداخلة جزئيا من الدلالة في محاولة تعريف الإيديولوجيات اللغوية والتمثيل عليها – سواء باعتبارها معتقدات وتصوّرات شعبية حول اللغة موضوعا للدراسة في اللسانيات الاجتماعية، أو باعتبارها مفهوما مصمّما من أجل المساعدة على دراسة هذه المعتقدات (Kroskrity، 2010، p. 195).

1. تمثّل الإيديولوجيات اللغوية إدراكا للغة بنيةً واستعمالا يُشيّد لمصلحة مجموعة اجتماعية ثقافية معينة، مهاده التجربة الاجتماعية، ومناطه المصالح السياسية والاقتصادية والثقافية، وهدفه تبرير استعمال اللغة موقعا يجري فيه دعم هذه المصالح وحمايتها. يعارض هذا المفهوم للإيديولوجيا اللغوية «أسطورة» مستعمل اللغة المحايد اجتماعيا وسياسيا وإمكانية التصوّر غير المتحيّز، بما في ذلك تصوّر المرء لغتهومعرفته بها. ولئن كان بروز التحيّزات للعيان مقترنا بالنزاعات اللغوية بين المجموعات، فإنّه يمكن للمرء أن يعمّم فكرة انغماس الإيديولوجيا اللغوية في التجربة الاجتماعية على



المجموعات الثقافية التي تبدو متجانسة. فالثقافة اللغوية منحازة لا محالة، مثيرة للجدل ومثقلة بالمصالح. بل إنّ الممارسات والمواقف اللغوية الأكثر استقرارا وانتشارا يمكن أن تمثّل تصوّرات نخب مخصوصة قد حصلت على تواطئ المجموعات الاجتماعية الأخرى، كما في حالة اختيار المستوى المعياري من اللغة، أو السياسات اللغوية في الدول/المجتمعات متعددة اللغات، أو تفاضل المستويات في حالة الازدواجية اللغوية (Schiffman، 2002، 5-8).

2. من الأجدى تصوّر الإيديولوجيات اللغوية على أنّها متعددة بتعدّد التقسيمات الاجتماعية الدالّة (الطبقية، الجنسية، والمناطقية، والفئوية، إلخ..) ضمن المجموعة الثقافية الاجتماعية مما يجعل إنتاج منظورات متباينة أمرا محتملا باعتباره نسجا للهويّات وتوسّطا بين الأبنية اللغوية والأبنية الاجتماعية. وفي كل الأحوال فإنّ اعتبار التعدد وما يرتبط به من الخصومات والنقاشات منطلقا في التحليل اللساني الاجتماعي للآراء والمعتقدات الشعبية عن اللغة يحدونا إلى تفهّم العمليات والإجراءات التاريخية التي توظفها مجموعات بعينها لتجعل إيديولوجيتها اللغوية ترتقي إلى مرتبة القوّة المهيمنة على المجتمع الواسع (Kroskrity، 2004، p. 503).

3. يظهر أعضاء المجموعات اللغوية الثقافية تفاوتا في درجات وعيهم بالإيديولوجيات اللغوية المحلية. وعلى الرغم من أنّ بعض التعريفات تقترح أنّ الإيديولوجيات اللغوية صريحة في الغالب، فإنّ الباحثين يقرّون أيضا بوجود أشكال ضمنية لا تظهر إلا من خلال السلوك. وعلى العموم، يوجد تعالق بين التشكّلات الخطابية الصريحة وحالات الصراع الحادّ في مقابل التعالق بين الوعي العملي والإيديولوجيات المستقرّة المهيمنة (Kroskrity، 2010، p. 197).

4. الإيديولوجيا اللغوية وسيط بين الأبنية اللغوية والأبنية الاجتماعية في وعي المستعملين. فهي بمثابة الجسر الذي يصل بين تجربتهم الاجتماعية الثقافية ومواردهم اللغوية والخطابية ويجعل هذه الأشكال اللغوية والخطابية مربوطة إشاريا إلى خصائص تجربتهم الاجتماعية الثقافية (Kroskrity، 2010، p. 200)، كارتباط اللهجات والسجلات والمستويات اللغوية وممارسات من قبيل ابتدال الشفرة في حالة الثنائية اللغوية بالانتماء الطبقي أو المهني أو المناطقي وارتباط لغة محدّدة في مجتمع متعدد



اللغات بمفاهيم الرفاه الاجتماعي والتقدّم والفرص الوظيفية.

يُفضي اعتماد مثل هذا المنظور في معالجة الإيديولوجيات اللغوية وفقا لبلوميرت (Blommaert، 2006) إلى زحزحة عدد من المفاهيم المستقرّة سواء في مستوى التصوّرات الشعبية أو حتّى في النظرية اللسانية العامّة. من ذلك مفاهيم «اللغة/ اللغات» و«النصّ» و« الجماعة اللغوية» و«التغيّر اللغوي» و«تاريخ اللسانيات» (Blommaert، 2006، p. 511)[1].

فتصوّر «اللغة/ اللغات» على سبيل المثال، باعتبارها موضوعات قابلة للإحصاء ولها أسماء كالإنجليزية والعربية واليابانية، ليس إلاّ أثرا إيديولوجيا لغويّا مكينا ونتيجة لمسار معقّد من البناء الاجتماعي التاريخي، ولذلك فإنّ أيّ مشروع علمي لإحصاء اللغات في العالم مآله، إن لم يأخذ التصورات الشعبية عن اللغة في الحسبان، الفشل الذريع. فاللغات في ما فوق الملكة الكلية الواحدة المميّزة للجنس البشري وفي ما تحت الكفاية اللغوية العينية المميزة لمتكلّم فرد بعينه هي كيانات ثقافية إيديولوجية ترسم حدودها المتحوّلة قواعد العمران البشري ولا تفتأ تعيد ترسيمها في كلّ حين وآن وفقا لمسارات شديدة التعقّد (راجع الأساس اللساني النفسي لفكرة الوحدة/ التعدد اللانهائي للغة في ستيفن أندرسون/ S.R Anderson ، 2012/108-124). فما الذي يجعل لهجات يقدّر اللسانيون أنّها مختلفة في خصائصها البنيوية بقدر اختلاف اللغات الرّوْمنية مثلا، تشكّل لغة واحدة هي الصينية، وما الذي يجعل لهجتين لا يفرّق بينهما أكْثر ممّا يفرّق بين الإنجليزية البريطانية والإنجليزية الأمريكية كانتا تكوّنان اللغة الصربية الكرواتية، تتحوّلان فجأة في التاريخ إلى لغتين رسميتين مختلفين في وعي المتكلمين بهما سوى الإيديولوجيا اللغوية؟ إنّ اللغة بهذا الاعتبار، لا تعدو أن تكون بحسب القول المأثور عن ماكس فاينرايخ/ Max Weinreich «لهجة لها جيش وأسطول» (Jackendoff، 2012، p. 9).

اللسانيات الشعبية

«اللسانيات الشعبية» مصطلح نترجم به المصطلح الإنجليزي Folk linguistics[2]

1-المجال في هذا الفصل أضيق من أن نعرض بالتفصيل ما يترتّب عن مقاربة هذه المفاهيم وغيرها من منظور الإيديولوجيا اللغوية. يمكن للقارئ الراغب في الاستزادة مراجعة بلوميرت (2006) وورلارد وشيفلين (1994).

2-يؤدي المفهوم في الفرنسية المصطلح populaire Linguistique، وفي الألمانية المصطلحان Volkslinguistik و Laienlinguistik



وهو في أصله الإنجليزي مركّب بالصفة folk التي تدلّ عموما، على ما كل هو آراء واعتقادات ومواقف وممارسات شعبية تصدر عن عامّة الناس ، وعلى كل ما هو عفوي، وساذج ، وعادي ينتمي إلى الحسّ المشترك، وعاميّ غفل (Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 5)، بالإضافة إلى دلالتها على ما تدلّ عليه اللفظة المقترضة الشائعة «فلكلوري» في معنى التقليد الشعبي الموروث. وينتمي المصطلح إلى عائلة من المصطلحات المركبة بالصفة نفسها مثل: folk psychology(علم النفس الشعبي)؛ folk sociology (علم الاجتماع الشعبي)؛ folk medicine (الطب الشعبي)؛ وصولا إلى مصطلح folk theories(النظريات الشعبية) الذي يمكن أن يتعلّق بكلّ مجال معرفيسواء أكانتقليديا مثل folk theory of mind (نظرية العقل الشعبية) أو جديدا في منتهى الجدّة مثل النانو تكنولوجيا. بل إن مصطلح اللسانيات الشعبية نفسه قد جرى تشقيقه بحسب فروع الموصوف فظهرت مصطلحات فرعية مثل: التأثيل الشعبي folk etymology(انظر الفصل السادس في هذا الكتاب) وعلم اللهجات الشعبي folk dialectology والتداولية الشعبيةfolk pragmatics (Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 5). وفي جميع هذه الحالات يقابل استعمالُ المصطلح المركّب بالصفة استعمالَه مجرّدا منها وأساس التقابل هو، مبدئيّا، المقابلة بين «اللاّعلم» و«االعلم»، غير أنّ الصورة ليست بمثل هذا الوضوح دائما، فقد تبدو في بعض الأحيان، عصيّة على التمييز بحسب زاوية النظر التي يختارها الباحث أو طبيعة الوقائع التي ينصبّ عليها نظره. وفي هذه الحالة فإنّ تمييز التشكّل الخطابي المقابل لما هو شعبي قد يُحتاج إلى وسمه بوسوم إضافية مثل «الرسمي» و«العالِم»[1].

فإذا غضضنا الطرف مؤقّتا، عن حدود التمييز بين المجالين وكيفية إخراج التقابل بينهما (هل يقوم على السمات الفارزة أم على التدرج الاسترسالي؟)، ألفينا الباحثين المتوفرين على هذا المجال يلحّون على أنّ تنظيم المعطيات داخل الكم الهائل من الآراء

1- نشير إلى أنّ المصطلح شأنُه شأن المجال المعرفي الذي يغطّيه، غائبان من مجال البحث اللغوي واللغوي الاجتماعي باللغة العربية في حدود ما اطلعنا عليه، باستثناء وروده عنوانا لفصل قصير ضمن ترجمة لكتاب سيلفان أورو « تاريخ التفكير اللساني: نشأة اللغات الواصفة في الشرق والغرب» أنجزها عبد الرزاق بنور وصدرت عن المركز الوطني للترجمة في تونس سنة 2010 م.(أورو 2010 ج1،صص 59–66).ولم يسعفنا البحث بواسطة محرك البحث غوغل على شبكة الإنترنت بأيّ نتائج مفيدة على الإطلاق. وهو أمر لا نستغربه بالنظر إلى الجدّة النسبية للمجال المعرفي الذي يغطّيه المصطلح في البحث اللّساني في أمريكا وأوروبا.



والاعتقادات والمواقف والممارسات اللغوية الموسومة بـ «الشعبية»، من شأنه أن يفتح حقل بحث في غاية الثراء أمام اللسانيين الذين يشغلهم ما ينتجه المتكلّمون من تصوّرات عفويّة وما يحملونه من تمثلات حول الظواهر اللغوية من كلّ صعيد.

أشكال اللسانيات الشعبية:

يُنتج «غير اللسانيين» وفقا لآشار بايلي وبافو (Achard-Bayle & Paveau، 2008، p.8)، إذ يسمّون الظواهر ويقيّمونها ويحيلون عليها، ثلاثة أنواع نمطية من الخطابات:

- توصيفات وتنظيرات لغويّة بدائيّة، من ذلك الأقوال حول علاقة الأسماء بالمسميات؛ والعلاقة بين الشفوي والمكتوب؛ وقواعد اللغة؛ والتعدّد اللغوي؛ واكتساب اللغة؛ والعلاقة بين اللغات؛ وأصل اللغة وحياتها وموتها؛ والمفاضلة بين اللهجات أو المستويات اللغويّة؛ والأعمال اللغوية؛ وأنواع الخطاب؛..إلخ.

وصفات للسلوك اللغوي السويّ، تصدر عادة عن مواقف معياريّة، عن عشّاق اللغة أو عن «إخوان النحو» (Suleiman، 2013) تدين في الغالب ظواهر «تسييء» إلى صفاء اللغة كالمقترضات بأنواعها والاشتقاقات «المتعسّفة» والمولّدات «المشوّهة»، والتي غالبا ما تُعزى إلى قصور لغوي لدى منتجيها ومستهلكيها.

- تدخّلات من قبيل «قل ولا تقل»، تنصبّ على الصواب اللغوي بمستوياته المختلفة، وتنتمي إلى تقليد خطابي عريق تكوّنه الجهود المبذولة للتنبيه على ما تلحن فيه العامّة، أو الأخطاء الشائعة في الصحافة المكتوبة والمرئيّة (انظر الفصل السابع من الكتاب).

عادة ما توسم المعارف الشعبيّة بأنّها «معارف تقريبيّة» وتصوّرات واعتقادات عامّة هي عبارة عن أدلّة للفعل والممارسة الاجتماعيين، وغالبا ما تُختزل في الحكم والأمثال الشعبية والأقوال السائرة. بهذا المعنى تنتمي الآراء والمعتقدات والممارسات الشعبية المتعلّقة باللغة إلى دائرة اللاعلم، وتقابل اللسانيات باعتبارها علما. يرسم هربرت بركلي أساس هذا التقابل على النحو التالي «يمكننا القول بصورة وقتية إنّ مجال اللسانيات الشعبية يشمل جميع الملفوظات التي يمكن وصفها بأنها«تعابير طبيعية» (أي أنّها ليست نابعة من ممثّلي اللسانيات باعتبارها مجالا قائما) تشير إلى الظواهر اللغوية، أو تحيل إليها، أو تعمل في مستوى الميتا-تواصل [....] بغرض الحصول على نتائج مفيدة تنظم



السلوك الاجتماعي للفرد أو لفئة من الفئات الاجتماعية». وذلك في مقابل «الملفوظات المنتجة بقصد توفير معلومات عن وقائع لغوية تهدف حصريا إلى زيادة المعارف اللغوية» (بركلي، 2010، ص 60-59)، باعتبارها، في عموم الحال، صفة المعرفة العلمية.

جغرافية اللسانيات الشعبية ومجالات اهتمامها

تتوزّع دوائر الاهتمام باللسانيات الشعبية حسب آشار-بايلي وبافو (Achard-Bayle & Paveau، 2008) على ثلاثة بلدان أساسية: أمريكا وألمانيا وفرنسا.

- أمريكا: Folk linguistics

نشأ الاهتمام باللسانيات الشعبية في المجال الإنجلوسكسوني منذ منتصف الستينات مع دعوة Hoenigswald للاهتمام بالمعارف اللغويّة العفويّة التي أوردنا أهمّ ما جاء فيها في مقدّمة هذا المقال، ولكن لم يشتد عوده إلّا في التسعينيات. وفي سنة 2000 م صدر أوّل كتاب مرجعي في المجال بعنوان «اللسانيات الشعبية» من تأليف نانسي نيدزيلسكي ودنيس بريستون (Niedzielski & Preston، 2000). وفيه يوضّح المؤلفان أنّ دراسة التمثلات الشعبية حول اللغة مهمّة جديرة بالإنجاز، سواء أكان الغرض علميا خالصا أم اجتماعيا يستهدف فهما أفضل لمواقف الجماعات بعضها من بعض. ووفقا لخطّة الكتاب تشمل خارطة اللسانيات الشعبية الأمريكية دراسة الآراء والمعتقدات والمواقف ذات الصلة بـــ:

1. المناطقية اللغوية (اللهجات، والمستويات، إلخ)
2. العوامل الاجتماعية (الأساليب، والعاميات، والسجلات، والجندر، والممنوعات، إلخ)
3. اكتساب اللغة واللسانيات التطبيقية (اكتساب اللغة الأم، مراحل الاكتساب، اللغة والتربية، اكتساب اللغة الثانية، الثنائية اللغوية، إلخ)
4. اللسانيات العامة والوصفية (الصواتة، المعجم، التركيب، إلخ)

وتتقاطع اللسانيات الشعبية الأمريكية مع عدد من المجالات المعرفية أهمّها: إثنوغرافيا اللغة، ودراسة الاتجاهات نحو اللغة Social psychology of language، واللسانيات العامّة، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات التطبيقية. ومنه يتّضح



أن اللسانيات الشعبية تشكل في المجال الأمريكي حقلا معرفيا متشعّبا ورهانا بحثيا بالنسبة إلى علوم اللسان (Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 6).

- ألمانيا: Volkslinguistik، Laienlinguistik

نشأ الاهتمام باللسانيات الشعبية في ألمانيا في نفس الفترة تقريبا (تسعينات القرن الماضي). وغذّاه نوعان من البحوث:

- دراسة اللسانيات العامية أو الساذجة Laienlinguistik من خلال أدلّة التحرير والكتيبات الموجهة إلى الجمهور المهتم بتطوير كفايته التواصلية وأدائه اللغوي للأغراض المهنية والاجتماعية.
- اللسانيات الشعبية Volkslinguistik، المهتمّة خاصّة بدراسة تمثلات الجمهور عن اللهجات المحلية. (Stegu، 2008، p. 85-87؛ Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 7).

- فرنسا: Linguistique populaire/Représentations métalinguistiques ordinaire

يتميّز المجال الفرنسي بندرة البحوث المنتسبة صراحة إلى اللسانيات الشعبية، ويشار عادة إلى بعض البحوث التأسيسية مثل:

- الفصل الذي تضمنه كتاب سلفان أورو «تاريخ التفكير اللساني» 1986 عن اللسانيات الشعبية وهو من تحرير الألماني هربرت بركلي. (أورو، 2010، ج 1 صص 59-66)
- بعض بحوث بيار بورديو ومقترحاته حو ل اجتراح «علم صارم موضوعه اللسانيات الاجتماعيّة العفوية» (Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 7).
- بحوث بافو وزملائها التي نقل صورة عنها العدد 139-140 من مجلّة ممارسات/ Pratiques الصادر في 2008.

غير أنّه يُشار كذلك، إلى أنّ موضوعات اللسانيات الشعبية قد جرى غالبا تناولها تحت عناوين مغايرة وبمصطلحات أخرى، كالبحوث حول الميتا-لغة والميتا-خطاب في اللسانيات الوصفية؛ والدراسات حول النزعة المعيارية والتمثلات حول اللغة وكذلك «المواقف اللغوية» في اللسانيات الاجتماعية، وفي علم نفس اللغة الاجتماعي

.(Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 6)

القسم الثاني: قضايا نظرية ومنهجية في دراسة التصورات الشعبية

الأطر المؤسسية والمجتمعية لإنتاج التصورات الشعبية وإذاعتها

التصورات الشعبية في أبسط تعريفاتها هي ما ينتجه غير اللسانيين من أقوال حول اللغة. ولكن من هم غير اللسانيين؟ ما الذي ينتجونه حول اللغة؟ متى؟ وضمن أيّة أطر مؤسسية أو اجتماعيّة؟ أن يكون المرء لسانيّا فتلك صفة معلومة موسومة بشروط مؤسسية ومعايير خطابية وأكاديميّة معرّفة إلى حدّ كبير، أمّا أن يكون المتحدّث باللغة عن اللغة «غير لساني» فههنا إشكال؛ هل تلك صفة فارزة قارّة أم الواقع أشد تعقيدا بتداخل المواقع فيه والصفات؟ وكيف يُصنّف المنتجون للخطاب حول اللغة من غير اللسانيين؟

- إنّ مسألة ضبط هويات غير اللسانيين هي إحدى المسائل المشكلة في مجال دراسة التصورات الشعبية. فإذا كانت هويّة اللساني تعرّف بالمؤسسة التي ينتمي إليها وبالشهادات العلمية التي يحملها وبالمجتمع العلمي الذي يحتضنه ويعترف له بصفته تلك (الجامعة، الجمعيات العلمية، أوعية النشر ومنافذه، المؤتمرات والندوات والدورات والمحاضرات إلخ..)، فإنّ هويّة غير اللساني المنتج لأقوال حول اللغة لا يضبطها معيار موثوق؛ هل الكاتب المبدع، والمدقق اللغوي، ورجل القانون المشتغل على دلالة النصوص والأحكام، والفقيه المنغمس في قضايا الاستدلال بالأقوال على الأحكام، وبطائفة واسعة من القضايا الملابسة لعلوم اللسان، والطبيب المعني بتعريب الطبّ، وقضايا التواصل بين المنتسبين إلى ميدانه، ومع المرضى، والصحفي المنشغل بتحليل أنواع الخطابات تحليلا حِرفيّا غير محترف، والمعلمون -وما أدراك ما المعلّمون- المنغمسون كليّا في ركام من الأقوال من كلّ الأنواع حول اللغة وتعلّمها وتعليمها، وأخيرا وليس آخرا رجل السياسة الذي يقرّر في الشأن اللغوي أو يمتطيه إلى جمهوره في خطابات متباينة حول اللغة والهويّة والتعليم .... هل كل هؤلاء لسانيون شعبيون؟ وما الفرق بينهم وبين رجل الشارع من عامّة الناطقين الذي يحلو له أن يدلي بدلوه في أنواع القضايا اللغوية المعيارية وأن يثرثر حولها في الأحاديث اليومية وفي المنتديات الاجتماعية وغيرها؟ ثمّ هل صفة «اللساني الشعبي»، منتجا ومذيعا للتصورات الشعبية صفةٌ قارّةٌ



استقرارَ الوضع المعرفي والموقع الاجتماعي للفئات التي ذكرناها أم أنّها صفة متحوّلة غير مستقرّة، هي عبارة نشاط خطابي يمكن أن يمارس في وقت محدّد وضمن أطر معلومة من قبل غير اللساني ومن قبل اللساني بالانتماء نفسه، بصرف النظر إلى الموقع الخطابي المتحوّل بطبعه، وغضّه عن الهويّة الاجتماعية أو الوضع المهني أو الانتماء الثقافي؟ فـ«غير اللساني» في تحليلنا أقرب إلى الموقع الخطابي منه إلى الموقع المعرفي أو الاجتماعي المؤسسي؛ والخطابات التي ينتجها اللسانيون من حيث هم فاعلون اجتماعيون بالمعنى العام، ليست بمعزل عن التصورات الشعبية إلا بقدر انضباطها لمعايير الأقوال العلمية (Walters، 2009، p. 2/650)، وحيثما يصيب هذه المعايير وهن فإنّ احتمال تسرّب التصورات الشعبية في أثناء الخطاب اللساني «العالم» وارد جدّا سواء جرى ذلك على نحو عفوي أو بصورة مدبّرة ضمن أنواع من خطابات العلم الزائف حول اللغة[1]. وفي المقابل، لا يمنع مانع من أن تنطوي الخطابات الشعبية حول اللغة التي تنتجها مواقع خطابية غير لسانية على ذرّات وجزيئات من المعرفة «العالمة» حول اللغة بأقدار تزيد أو تنقص وأن تفضي إلى ممارسات صائبة إلى هذا الحدّ أو ذاك!

ليست التصورات اللسانية الشعبية إذن، قصرا على العوام من الأميين أو ذوي التعليم المتوسط، بل يوجد العديد من الفئات الاجتماعية المتنوعة التي تساهم في احتذاء التصورات الشعبية وإنتاجها وإعادة تدويرها داخل المجتمع. وقد اقترحت بافو وروزياي (Paveau & Rosier، 2008) بناء على بحث تطبيقي أنجزتاه، تصنيفا متدرجا للفئات الاجتماعية التي تنتج أقوالا شعبية حول اللغة يكوّنه:

- اللسانيون المتخصصون،
- الأكاديميون الذين يتناولون موضوعات لسانية وهم غير متخصصين في

1- نحيل القارئ، بسبب من ضيق المجال هنا، على البحث الممتاز الذي نشره فريق يتكوّن من باتريك سيريو/ Patrick Sé-riot وإيلينا بولغاكوفا/ Bulgakova Elena وأندريجا إرزجان/ Andreja Eržen، المنشور في العدد 139–140/ 2008 صص 149–162من مجلّة Pratiques الفرنسية بعنوان « اللسانيات الشعبية والعلماء الزائفون/ « La linguistique populaire et les pseudo-savants» حيث قدّموا تحليلا نقديا لنوع من اللسانيات الزائفة المؤسسة على خرافات عالمة ذات أصول قومية وعرقية تطوّرت على هامش الصراعات القومية في أوربا الوسطى والشرقية ومنطقة البلقان في العقود الأخيرة، وقد سموها بلسانيات الرفض، لرفضها فرضيات اللسانيات «الرسمية» حول الوضع اللغوي المتفجّر في البلقان، وتماهيها مع صراعات الهوية والنزعات الانفصالية الحادّة في جانبها اللغوي. نشير في السياق نفسه، إلى العمل المميز الذي قدّمه د. حمزة بن قبلان المزيني في كتابه «التحيز اللغوي وقضايا أخرى» الرياض/ 2004. فقد قدّم المزيني تحليلا نقديا دقيقا لطيف واسع مما أدرجه تحت مقولة «التحيز اللغوي»، وهو طيف يمتدّ من التصورات الشعبية إلى اللسانيات الزائفة، ولا يرى المؤلف فرقا بينها في نهاية المطاف.

اللسانيات،

- واللغويون الهواة الذين لا ينتمون إلى التخصصات اللسانية،
- وأصحاب الغريب المولعون باختراع الكلمات، وتتبع 'أصولها' و'شجرتها'،
- المصححون والمراقبون والمشتغلون بالتدقيق اللغوي،
- كتاب الصحف والمقالات،
- المبدعون من المسرحيين والممثلين والشعراء ونحوهم أصحاب القدرة على التلاعب باللغة وخلق النكات والطرائف اللغوية،
- والمناضلون اللغويون الذين يجمعهم موقف خطابي معين يقوم على التعصب لاختيارات لغوية معينة من منطلقات دينية أو قومية أو سياسية،
- المتكلمون باللغة من عامة الناس ممن يدلون برأي في الممارسات اللغوية في وسائل الإعلام أو المنتديات الاجتماعية أو غيرها[1].

تساهم هذا الأصناف (ولكن بدرجات متفاوتة، من الأقل إلى الأكثر)، في إنتاج التصورات الشعبية واحتذائها وإعادة تدويرها. وتؤكد بافو أيضا أن الوضعيات التي تمثلها هذه الفئات الاجتماعية ليست مُصمِتة أو فارزة بشكل قاطع، ولكنها قابلة للانزياح والتأثر والتأثير المتبادل. وتبعا للتصور الذي ترسمه بافو وغيرها من المهتمين بدراسة هذا الموضوع (انظر، مثلا: Wilton & Stegu، 2011)، فإن العلاقة بين التصورات اللسانية الشعبية والتصورات اللسانية العلمية ليست حديّة قاطعة، بل تشتمل على الكثير من مناطق التداخل والامتزاج والحدود الغامضة (انظر: الشمري وميغري، 2016، ص. 204-207).

منزلة التصورات الشعبية من الظاهرة اللغوية

إنّ إحدى القضايا النظرية التأسيسية في معالجة التصورات الشعبية هي بيان مكانتها

1- لا شكّ في أنّ هذا التصنيف متأثر بطبيعة البيانات التي جمعتها الباحثتان وحلّلتاها. وبالرغم من أنّ المجتمعات كلها متشابهة من هذه الناحية وتحتوي على الكثير من الأصناف المشتركة الفئات تقريبا، فإنّها ليست متطابقة بالتأكيد. ففي المجتمعات العربية تنهض فئات مهمّة بهذا الدور لا نجد لها أثرا في تصنيف بافو مثل الدعاة والوعاظ، ورجال الحكم والسياسة، وأصحاب المناصب الإدارية، وبعض التربويين، وبعض أساتذة اللغة ممن يتحيزون ضد التصورات اللسانية العلمية، واستكشاف خارطة المعارف اللسانية الشعبية يحتاج إلى دراسات ميدانية واسعة، خاصة أن اللسانيات باعتبارها علما لم تتأسس بعد في العالم العربي على نحو واضح.



من الظاهرة اللغوية وبالتالي من موضوع العلم الذي يدرسها. لقد ساد تاريخ اللسانيات العامّة المعاصر موقف حاسم يهمّش تمثلات الناس عن اللغة ويقصيها من دائرة البحث فيها. ولئن اعتبر سوسير في سعيه لضبط موضوع اللسانيات ضمن ركام الوقائع غير المتجانسة الذي تمثّله اللغة/ Language، أنّ ذلك لا يتأتّى إلاّ بتجاوز حدث الكلام الفردي (الكلام/ Parole) إلى مرتكزه الاجتماعي (= اللسان/ Langue) باعتباره «شبه القاسم المشترك» القائم بين أفراد المجموعة اللغوية في صورة «نظام نحوي يوجد بالقوّة في كل دماغ » (سوسير، 34/1985)، فإنّه قد سارع إلى حصر هذا القاسم المشترك في «نظام من العلامات ليس فيه من جوهري سوى اقتران المعنى والصورة الأكوستيكية» (سوسير، 36/1985). ولقد استمر الموقف نفسه في اللسانيات البنيوية الأمريكية بتأثير من باحثين كبار أمثال بلومفيلد (Niedzielski & Preston، 2000)، ولم يغيّر من الأمر كثيرا أو قليلا النقلة التي أحدثها النحو التحويلي التوليدي لتشومسكي في النصف الثاني من القرن العشرين. فعلى الرغم من أنّه قد أوسع في نظريته مكانا لحدوس المتكلمين الأصليين اللغوية باعتبارها ضمانة «الكفاءة الوصفية» في المناويل اللسانية المستصحبة لمقولة «الأبنية العميقة» التي تترجم نظريا عن كفاية المتكلّم أي عن معرفته اللغوي، فإنّ هذه الحدوس قد جرى تسييجها نظريّا ومنهجيّا على نحو محكم يضع المجال الاجتماعي لوجود اللغة وما يرتبط به من أشكال الوعي بين قوسين بفضل مجازات تجريدية من قبيل «المتكلّم- السامع المثالي» و«مجتمع اللغة متناهي الانسجام». فقُصِرَت حدوس المتكلمين على الاحتكام النحوي الصرف الموصول بقضايا من قبيل اللبس التركيبي أو الترادف الدلالي وما سواهما من الظواهر البنيوية الخالصة. ولم يكن لهذه الحدوس أن تُشكّل أكثر من كشوف حول المعرفة اللغوية الضمنية. وأمّا المتكلمون باعتبارهم ذواتا اجتماعية ملموسة فاعلة حاملة لتصوّرات عن بنية اللغة واستعمالها فما هم بجزء من موضوع اللغة ولا هم بفواعل في منطق تغيّرها. وبدلا من النظر إليهم باعتبارهم واعين جزئيا وفاعلين محتملين، نُظِر إلى المتكلمين في مناويل تشومسكي على أنّهم مجرّد مضيفين للغة، بينما بقيت كفايتهم التواصلية الاجتماعية خارج دائرة النظر (Kroskrity، 2004، p. 499)

بيد أنّ الأمْثَلَة Idealization السوسيرية والتشومسكية، التي اختزلت اللغة في العلاقة بين الدال المدلول، والعلامة اللغوية في الوظيفة المرجعية، لم تكن لتفي بغرض الخائضين في البعد الاجتماعي من حياة اللغة (Wardhaugh & Fuller، 2015، p. 3-10). وقد



وجدوا في أعمال روّاد مختلفي المشارب من أمثال باختين، وبيرس، ثم هايمز، وآخرين غيرهم، منطلقات بنوا عليها دفاعهم عن وجاهة جلب التصورات الشعبية إلى دائرة البحث اللساني باعتبارها جزءا أصيلا من الظاهرة اللغوية لا يمكن اطّراحه:

- فقد أخذ باختين على سوسير نزعته الموضوعية التجريدية التي تركّز على المنطق الداخلي للعلامة اللغوية في استقلال غير مبرّر عن البعد الاجتماعي الذي يعطي العلامات محتواها (Kroskrity، 2004، p. 499)، فاللغة تختزن في العمق تجربة الصراع الاجتماعي والنزاعات والتحولات، وبالنتيجة تكون العلامة اللغوية إيديولوجية في جوهرها (Blommaert، 2006).

- وفي خطّ مواز، طوّر بيرس فتلامذته[1] نظرية في العلامة تختلف جوهريّا عن التصوّر الثنائي السوسيري في نقطتين رئيسيتين: في بنيتها، إذ تتشكل من ثلاثة مكوّنات متعالقة: علامة ومرجع ومؤوِّل. فلا يخلو بالضرورة نظام علامي كاللغة من بعد تركيبي مداره على علاقة العلامات فيما بين علاماتها، وبعد دلالي مداره على علاقة العلامات بموضوعاتها (مراجعها)، وبعد تداولي مداره على علاقة العلامات بمؤوّليها (=مستعمليها)؛ وفي أنواعها، إذ العلامات من ثلاثة أنواع: أيقونات توجد في علاقة مشابهة بمراجعها كعلاقة الصورة الشمسية بصاحبها، وقرائن (= مشيرات) تربطها بمراجعها علاقة تقارن وجودي كعلاقة اللكنة الشخصية بالمتكلّم المعيّن الذي تشير إليه دون أن تدُلّ عليه دلالة وضعية، ورموز كدلالة العلامة «إنسان» على الجنس الحيواني المعروف دلالة بمقتضى الوضع والعرف الجاري بين المؤوّلين (Savan، 1980، p 9-23.).

- وفي سياق ألصق بمجادلة المنوال التوليدي ضمن دراسات إثنوغرافيا التواصل، طوّر هايمز ومشايعوه مفهوم الكفاية التواصلية لمعارضة مفهوم الكفاية اللغوية وتجاوز القصور الذي رأوه فيه. فالأطفال وفقا لهايمس، لا يتوجّب عليهم أن يتعلّموا قواعد

1-إنّ عرضنا هنا لأفكار باختين وبيرس وهايمز اختزالي ومخل جدّا بحكم ضيق المساحة المتاحة من جهة وتعقّد هذه الموضوعات من جهة ثانية، وإنّما أحوجنا إلى ذلك جدّة الموضوع الذي نعالجه في السياق العربي. ولتلافي هذا ندعو القارئ المهتم إلى طلب المزيد في مواضعه وهي أكثر بكثير من أن نشير إليها كلها. يمكن الرجوع في شأن باختين إلى كتابه «الماركسية وفلسفة اللغة» وقد ترجمه إلى العربية محمّد البكري ويمنى العيد وصدر عن دار توبقال المغربية عام 1986، ويمكن الرجوع في شأن نظرية بيرس إلى العدد 58/ 1980 من مجلة لغات/ Languages بالفرنسية، وإلى المدخل نظرية بيرس في العلامات/ Peirce’s Theory of Signs بالإنجليزية، ضمنموسوعة ستانفورد الفلسفية على الرابط (https://plato.stanford.edu/entries/peirce-semiotics)، ويمكن الرجوع إلى عرض وجيز باللغة العربية عن مفهوم الكفاية التواصلية في الشمري (2016)، على سبيل المثال لا الحصر.



اللغة فحسب، ولكن عليهم أيضا أن يكتسبوا قواعد استعمال تلك اللغة. وهي معرفة تداولية واجتماعية ثقافية تُنَمَّى على غرار المعرفة النحوية الخالصة، في هيئة كفاية ثقافية اجتماعية مضمرة ونظرية ضمنية في أصول التكلّم وقواعده ضمن مجتمعاتهم الأصلية (Wardhaugh & Fuller، 2015، p. 3-10).

لقد شكّلت مثل هذه المقاربات لعلاقة اللغة بمستعمليها من خلال مفهوم الإيديولوجيا النفسي الاجتماعي، ومفهوم الإشارة indexicality العلامي، ومفهوم الكفاية التواصلية اللساني الاجتماعي، المهاد النظري لمنعرج دراماتيكي في مستوى فرضيات الباحثين عن اللغة بنيةً واستعمالا ضمن كل من مجالي الإناسة واللسانيات. السّمة المميزة لهذا المنعرج إعادة إدراج المتكلّم/ المستعمل باعتباره هويّة اجتماعية متعدّدة الأبعاد ضمن اللغة(1)، وبالنتيجة استدعاء الإيديولوجيات اللغوية (وهي تصورات شعبية بالأساس) إلى دائرة النظر اللساني واللساني الاجتماعي (Kroskrity، 2010، p. 194). وإعادة صياغة المعطى اللساني باعتباره، بعيدا عن النزعة الموضوعية التجريدية، «جدليّا في طبيعته على نحو غير قابل للاختزال، وتفاعلا متبادلا لا يني بين العلامات الدالّة المنزّلة في سياقات الاستعمال الإنساني الموجّه بالمصالح والمحمول بحقيقة الإيديولوجيا الثقافية» (سيلفرشتاين/ Silverstein أورده كروسكريتي، 193/2010). لقد دعا سيلفرشتاين وباحثون آخرون إلى الاعتراف بدور أكبر للإيديولوجيا باعتبارها جزءا مؤثرا أو مستوى من مستويات اللغة. فتصورات المتكلمين عن اللغة وطريقتهم في إدراك بنيتها واستعمالها عوامل حاسمة في توجيه مظاهر من تطوّر بنيتها. وقد استدل على ذلك بحالات كثيرة تؤدي فيها التحليلات الشعبية إلى إعادة تشكيل بنية اللغة. ولعلّ من أشهرها تأثير خطاب الجنوسة والنزعة النسوية في التحول الذي أصاب بنية ضمير الغائب المفرد في الإنجليزية في النصف الثاني من القرن العشرين، عندما تمّ الانتقال من الصيغة المفردة "he" إلى الصيغة المركّبة "he/she" (كروسكريتي، 498/2004).

ولقد كان لاكتشاف الوظائف غير المرجعية للغة بفضل علامية بيرس، فضل

1-في مثل هذا السياق تتنزّل أعمال لسانيين كبار من أمثال رومان جاكبسون، وإميل بنفنيست، وديل هايمز، وجون غومبرز ممن دافعوا عن مفهوم للغة يستدخل الأبعاد الذاتية والاجتماعية ضمن بنيتها وآلية اشتغالها. انظر على سبيل المثال ترجمة منصور ميغري للمقال المرجعي لبنفنيست «جهاز القول الشكلي» ضمن «إطلالات على النظريات اللسانية والدلالية في النصف الثاني القرن العشرين» المجلد الثاني ص 549 وما بعدها، بيت الحكمة تونس 2012.



التنبيه على مظهر آخر من جدليّة الظاهرة اللغوية وانغراسها في الثقافة اللغوية وفي الإيديولوجيا بوصفها بعدا تكوينيّا في النظام الاجتماعي الثقافي العام. وتتمثّل إحدى المزايا النظرية الأساسية التي تمدّنا بها هذه العلاميّة الوظيفية في إقرارها بأنّ العديد من المعاني التي يجدها المتكلمون في اللغة إنّما تنبثق من الاقتران الإشاري/ الإحالي بين العلامات اللغوية وعناصر من سياق استعمالها، كاقتران لغةٍ ما بشعب ناطق بها أو بهويّات سياسية وحضارية وعقائدية واقتران لهجة بعينها بمنطقة تسود فيها وارتباط سجلّ لغوي بجماعة مهنية تتميّز به... إلخ، وهي ظواهرُ مناطاتٍ للتبجيل أو التحقير ولنشأة النزاعات والتسويات والمواقف والممارسات اللغوية بأنواعها (كالثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية وابتدال الشفرة والاقتراض اللغوي) ممّا له عظيم الأثر في استقرار بنى اللغة وتطوّرها في مسارات معقّدة مثل انقراض اللغات وتآكلها ونجاح السياسات اللغوية وفشلها (Woolard & Schieffelin، 1994؛ Schiffman، 2002).

خلاصة القول، أنّ المنظور اللساني الاجتماعي لظاهرة التصورات الشعبية عن اللغة يجعلها بعدا تكوينيا في الحدث اللغوي لا يمكن اختزاله، طالما كانت زاوية النظر تتسع لرؤية نسيج العلاقة بين بنية اللغة وبنية النظام الاجتماعي الثقافي لا باعتباره نسيجا مهلهلا من الوقائع غير المترابطة ولكن من حيث هو حدثان يحكمه قانون (Wardhaugh & Fuller، 2015).

قضيّة قابلية النفاذ والطابع التحريفي للتصورات الشعبية:

مدار هذه القضيّة على قدرة التصورات الشعبية (الإيديولوجيات اللغوية واللسانيات الشعبية) على النفاذ إلى خصائص النظام اللغوي وإنتاج تفسيرات ملائمة مقارنة بما تنتجه اللسانيات. ويبرّر إثارة هذه القضية مبرران الأوّل إبستيمولوجي والثاني إيديولوجي.

فأمّا من الوجهة الإبستيمولوجية، فيُشار إلى أنّ التصورات الشعبية إمّا قاصرة عن ذلك بسبب كونها معرفة محدودة لا تتناول إلا عددا محدودا من الظواهر وعلى نحو غير دقيق، وإمّا عاجزة بحكم أنّ كثيرا من الظواهر المهمّة لسانيّا تظل خارج دائرة الإدراك بالنسبة إلى الوعي الشعبي العفوي (Preston، 2008، p.3). أمّا قصورها عن إدراك ما يقع في دائرة وعي المتكلمين فمرجعه حسب بريستون إلى فقر الجهاز الواصف الذي



تمثّله الميتا-لغة العفوية فتختلف عن المعرفة اللسانية بمقدار ما تختلف الخبرة العمليّة غير المعالجة عن المعرفة المنظّمة المتعلقة بالأشياء والموضوعات، والحسّ المشترك عن المعرفة العلمية (انظر تحليله المقارن لوصف الغنّة Nasality بين اللسانيات الشعبية واللسانيات في: Preston، 2008، p.3). وأمّا عجزها عن إدراك قسم آخر من الظواهر اللغوية فمرجعه من المنظور اللساني إلى الطابع العرفاني لهذه الظواهر المجاوز لمستوى الوعي[1]. فاللغة في أساسها العرفاني نظام دخلاني (I-Language) من المبادئ والقيود تعمل بمعزل عن وعي المتكلمين[2]، وغاية ما يستطيعون النفاذ إليه في هذا النظام تمثّله حدوسهم حول مقبولية/ لا مقبولية الجمل المنتجة به من حيث بعض خصائصها التركيبية أو الدلالية. فمنتهى ما يستطيعه المتكلم- السامع العربي إزاء الجملتين في (أ) و(ب) هو الحكم بمقبولية الأولى ولامقبولية الثانية:

أ- قتل زيد نفسه

ب- * قتل زيد عينه

ولكنّه غير قادر بالاستبطان على النفاذ إلى النحو الدخلاني الذي يفسّر الحكمين. لأنّ مبادئ هذا النحو تقع في مستوى عميق من العرفان مُعْتِم بالنسبة إلى الوعي المباشر. «فهي معرفة ضمنية تسبب المعرفة العادية التي يبلغها المتكلّم بالاستبطان، بينما تبقى هي متوارية في الظلّ» (الحداد، 46/1995). فوحدها اللسانيات قادرة في هذه الحالة بما لها من تجهيز نظري ومنهجي وميتا-لغة صوريّة مطوّرة، على النفاذ إلى هذه المعرفة الضمنية المتوارية. فتقدّم تفسيرا من قبيل التفريق بين «عين» التوكيدية المرادفة لـ«نفس» (في تراكيب من قبيل: «جاء الرجل نفسه» و«جاء الرجل عينه» و«عين» الانعكاسية المغايرة لـ«نفس» في مثل (أ) و(ب) وتحكم بأنّهما من قبيل المشترك اللفظي الذي يحقّق معنيين في صورة صوتية واحدة.

ما نستفيده من المثال في (أ) و(ب)، هو أنّ الجزء الأكبر من المعرفة اللغوية ضمني

1-يعالج الفصل الذي كتبه أ.د محمد صلاح الدين الشريف في هذا الكتاب جوانب أساسية من علاقة التصوّر بالعرفان والخصائص الفطرية للعرفان، فضلا عن العلاقة بين مفاهيم الإدراك والمعرفة والاعتقاد والعرفان.

2- يمكن للقارئ الراغب في الاستزادة أن ينظر في: جاكندوف/Jackendoff(1994) القسم الأول، صص 3-35، وجاكندوف (2012) الفصلين 9 و 12. للاطلاع على عرض شامل لمفهوم اللغة الدخلانية وما يرتبط به من قضايا لسانية نظرية وفلسفية يمكن مراجعة دانيلا إزاك وشارل رايس/ Daniela Isac & Charles Reiss (2008).



ليس له مقابل في مستوى النظريات الحدسية التي تزوّدنا بها التصورات الشعبية، وكذا بعض النظريات اللسانية التي بُنيت عليها[1].

وأمّا من الوجهة الإيديولوجية، فإنّ طابع التحريف الملازم للتصورات الشعبية عن الأبنية اللغوية واستعمالاتها إنّما يقترن في الغالب بالفهم المستهجن للإيديولوجيا عموما وللإيديولوجيات اللغوية خاصّة ضمن المنظور النقدي لها. إذ يجري تصوّرها على أنّها اعتقادات وآراء ونظريات ذاتية واهمة تحجب الوعي اللغوي عن إدراك المدى الحقيقي للظواهر اللغوية إمّا بسبب ما تنطوي عليه من الأخطاء المعرفية (انظر بحث محمد صلاح الدين الشريف في هذا الكتاب) أو بسبب خصائصها الوظيفية أو بسبب خصائصها التكوينية (انظر أعلاه الفقرة: حول الإيديولوجيا). وهي في جميع الحالات نوع من «الوعي الزائف» يجهل القوى الحقيقية التي تحرّكه أو يتواطؤ معها ليسوّغ أشكالا من الهيمنة اللغوية والاجتماعية (Woolard & Schieffelin، 1994). وغالبا ما تُساق أمثلة هذا التسويغ من الإيديولوجيات الكامنة وراء السياسات اللغوية التي تنتهجها الدول في المجتمعات متعددة اللغات، ومن برامج الإصلاح اللغوي وتخطيط المتن.

يترتب عن خاصيتي محدودية النفاذ والتحريف المميزتين للتصورات الشعبية السؤال عن قيمتها من الناحيتين النظرية والعملية. بعبارة أخرى كيف يُتعامل مع التصورات الشعبية؟ وما الموقف الذي يتّجه اتخاذه منها سواء في مستوى التنظير اللساني أو في مستوى البحث التطبيقي أو في المستوى العملي حينما يتعيّن على الجهات المسؤولة أن تضع السياسات اللغوية وتضع المخططات وتتخذ القرارات التنفيذية؟

نحاول في الفقرتين اللاحقتين الإجابة عن هذه الأسئلة ضمن مستويين: علاقة التصورات الشعبية بالنظرية اللسانية العامّة حول اللغة، وعلاقة التصورات الشعبية باللسانيات التطبيقية ومنزلتها منها.

مكانة التصورات الشعبية: التصورات الشعبية واللسانيات النظرية

ما العلاقة بين «النظريات الشعبية» والنظرية العلمية حول اللغة؟ يتّجه، لأسباب معرفيّة، أن نفرّق في الإجابة عن هذا السؤال بين مستويين: نظري وعملي. يجري التعامل في المستوى الأوّل بمصطلحات قابليّة النفاذ والقدرة على إنتاج معرفة وصفيّة

1-استفدنا المثال وجزء من عناصر الاستدلال هنا من مصطفى الحدّاد (1995)، الفصل الثاني.



غير متحيّزة وغير معيارية؛ ويجري في المستوى الثاني بمفردات الإجراء وقياس المردود. وسيتركّز اهتمامنا في الفقرتين الآتيتين على المستوى الأوّل دون الثاني.

تقدّم فلسفات العقل والعلوم ثلاث إجابات عن هذا السؤال (Paveau، 2008، p. 101-104):

الإجابة الأولى: يمثّلها الموقف الإقصائي الذي ينفي أيّ قيمة للحسّ المشترك أو النظريات الشعبية في أيّ مجال كان، إذ يجعلها مرادفا للغلط الخالص المبني على معطيات حسيّة مباشرة وحدوس ساذجة وتقييمات ذاتيّة وتهويمات فردية، وليس أبدا على اختبارات علمية مؤسسة على فروض نظرية متينة وصريحة وإجراءات منهجية صارمة لدى جمع البيانات وتحليلها (Ramsey، 2013). يستصحب هذا الموقف بشكل ما، النظرة الوضعية الكلاسيكية إلى قضيّة العقل والحقيقة المنبنية على التقابل الصارم بين العلم واللاعلم؛ فالعلم وحده، بضمانة المتانة النظريّة (فرضيات، وقواعد برهنة واستدلال) والاختبار التجريبي (قواعد الكشف وشروط التحقّق) قادر على النفاذ إلى حقيقة الموضوعات التي يعالجها، في حين يقف اللاعلم عند ظواهرها الملتبسة بأخطاء الحسّ المشترك والتحيّزات بأنواعها. وقياسا عليه، يُبنى التقابل بين اللسانيات واللسانيات الشعبية. فالآراء والمعتقدات الشعبية حول اللغة ليس لها من وجهة قابلية النفاذ إلى الحقيقة، قيمة تُذكر. وإنّ إحدى أعظم مهام اللسانيات هي إنتاج معرفة موضوعية تبدّد أوهام الحسّ المشترك حول اللغة. والحقّ أنّ وجهة النظر هذه تتوافق إلى حدّ كبير مع المزاج الغالب على اللسانيين المحترفين الذين ينظرون بنوع من الريبة إلى البحوث التي تنكبّ على استخلاص النظريات الشعبية وتقييمها (Wilton & Stegu، 2011).

الإجابة الثانية: يمثّلها الموقف الإدماجي، وهو يقع على النقيض تماما من الموقف الإقصائي ويناهضه بقوّة. ويبدو أنّه الموقف المحبّذ بدرجات متفاوتة، لدى عدد لا يستهان به من الباحثين في مجال اللسانيات الشعبية. وتلخيصه في النقاط التالية:

- المعارف الشعبية حول اللغة معارف لسانية شرعيّة جديرة بالتقدير (Paveau، 2008، p. 10).

- إذا كان العوام يتحدّثون حول اللغة فينبغي أن تكون لهم معرفة بها أو على الأقلّ اعتقاد في ذلك (Niedzielski & Preston، 2000، p. 10).

- إذا كان التيار الغالب على اللسانيات العلمية يتّخذ حدوس العوام مصدرا رئيسا

للأدلّة التجريبية في بناء الاستدلال، فإنّ معطيات اللسانيات الشعبية تمتّ لحدوس العوامّ بأمتن الصلات (Achard-Bayle & Paveau، 2008، p. 11). فلا شيء يبرّر من هذه الناحية، إجازة حكم المتكلّم بالنحوية أو بالترادف أو بالالتباس وإقصاء أحكامه حول اللهجات أو التعدد اللغوي أو الأعمال اللغويّة...إلخ من دائرة الحقائق اللسانية. إن الدفع بهذا الاستدلال إلى أقصاه يقود إلى اعتبار اللسانيات نظرية حول نظرياتنا اللسانية الشعبية وليس نظرية حول «حقيقة اللغة» (Laurence، 2003، p.91).

- إذا قُيِّمت النظريات والأراء والاعتقادات بأنواعها باعتبار إجرائيتها وحقيقتها العمليّة لا المنطقيّة، فإنّ النظريات الشعبية حول اللغة تبدو جديرة بمكانة تضاهي مكانة النظريّة العلمية حولها (Paveau، 2008، p. 10).

من البيّن أنّنا ههنا، إزاء حجج من مشارب متعدّدة قد حُشِدت للدفاع عن موقف فلسفي معرفي يتّسق مع اهتمامات المشتغلين بالنظريات الشعبية ويؤسّس لها. تستمدّ عناصر الاستدلال داخل هذا الموقف من:

- النسبية الإدراكية المميزة لفلسفة ما بعد الحداثة، حيث يجري التشكيك بقوّة في موضوعيّة العلم وقدرته على النفاذ إلى كنه الأشياء بمعزل عن الذوات المنتجة له، وينظر إلى «الحقيقة العلمية» على أنّها تشكّل خطابي يعبّر عن فكرة نسبية ينتجها بناء اجتماعي نسبي لا بناء منطقي كلّي، ولا شيء يجعله من هذه الناحية متفوّقا على النظريات الشعبية والعلوم الزائفة عدا التبجيل الاجتماعي (Stegu، 2008، p. 82).

- الانتصار لفهم للواقع على أنّه بناء اجتماعي دينامي واستبعاد أيّ مقاربة انطولوجية له.

- الخلط بين قيمتي الحقيقة والجدوى.

الإجابة الثالثة: توسم بالموقف الواقعي، وتجمع بين صيغتين مخفّفتين من النظرة الوضعيّة للعلم والنظرة البنائية الاجتماعيّة. فالعلم جزء من الواقع الاجتماعي ملابس له، ولكنّه في الآن نفسه، مستقلّ إلى حدّ كبير عن الحس الجماعي والفكر اليومي (Wilton & Stegu، 2011). وهو المعنى الحقيقي لوصفه بالمعرفة الموضوعيّة. فالعلم مسار تحرّر للعقل البشري يتجاوز حدود الإدراك المباشر للظواهر المحكوم بحدود الحواسّ من ناحية وبإكراهات البناء الاجتماعي من ناحية أخرى. وعلى هذا النحو فقط نستطيع أن نفسّر لمَ تصطدم النظريات العلمية في كثير من الأحيان، بالنظريات الشعبيّة وأن نفهم فيمَ تختلف عن أنماط عدّة من التعابير الثقافية المزامنة لها كالفنون والإيديولوجيات (Paveau، 2008، p. 10).



وفي المقابل تكتسي المفاهيم الشعبية حول اللغة قيمة عمليّة وتبدو ضرورية للحياة الاجتماعيّة ومؤثّرة فيها. فوعي العوامّ باللغة وطريقتهم في إدراك بنيتها واستعمالها هي عوامل حاسمة في توجيه تطوّر مظاهر من بنيتها. فحقيقة اللغة في كليتها، باعتبارها البيانات التي ينصبّ عليها علم اللغة، جدليّة بالأساس وعلى نحو غير قابل للاختزال. فهي عبارة عن تفاعل متبادل مستمر بين أشكال العلامات الدالة، في سياق وضعيات الاستعمال البشري الموجّه بالمصالح وبتوسّط وقائع الإيديولوجيا الثقافية (Kroskrity، 2004، 498).

مكانة التصورات الشعبية: التصورات الشعبية واللسانيات التطبيقية

لقد أشرنا في الفقرة التي خصصناها للتعريف بـ«اللسانيات الشعبية» إلى التقابل الذي رسمه بركلي بين اللسانيات الشعبية باعتبارها التعابير الطبيعية التي تعمل في مستوى الميتا-تواصل، على تنظيم السلوك اللغوي للفرد و للجماعة اللغوية وبين اللسانيات المحترفة باعتبارها أقوالا منتجة بغاية توفير معلومات علمية عن الوقائع اللغوية (بركلي، 2010/59-60). غير أنّ الصورة، في واقع الحال، ليست بمثل البساطة التي يرسمها بها بركلي: خطاب لساني علمي ينتجه لسانيون محترفون متدربون على منهجيّة البحث العلمي ضمن أطر مؤسسية معترف بها ولأهداف معرفيّة خالصة في مقابل، لسانيات شعبيّة ينتجها عامّة النّاس في سيرورة الممارسة الاجتماعيّة لأهداف عمليّة، بما يرسم تقابلا ساذجا بين قيمتي المعرفة والنجاعة. إذ يكفي أن يفكّر المرء بأنواع الخطابات حول اللغة التي تتّخذ مظهر المعرفة «النظريّة» وتتزى بزيّها دون أن تنضبط بضوابطها. وإذا كانت مثل هذه الخطابات المنتسبة إلى «العلم البديل» تنمو على هامش أكثر العلوم أحقيّة في الانتساب إلى العلم[1]، فإنّ فرص ازدهارها في السياق الملتبس للمعارف حول اللغة تبدو كبيرة فعلا. فالنزعات القوميّة المتطرّفة والصراعات العرقيّة والثقافيّة والدينية قد شجّعت على ظهور «اللسانيات الخرافيّة» وغذّت علمنة الأساطير حول اللغات بأشكالها المختلفة (Sériot& Bulgakova & Eržen، 2008، p. 149-162) .

يوجد بلا شكّ، فرق كبير بين التصورات الشعبية بالمعنى الذي عرضناه أعلاه،

1-ناصرت الكنيسة تاريخيا «العلم المؤمن» وانتصرت الشيوعية لـ«العلم البلوريتاري» و«البيولوجيا التقدّمية» واستثمرت النازيّة في النظريات والتجارب الهادفة إلى إثبات تفوّق الجنس الآري. وكانت تلك أطرا تاريخية نموذجيّة لازدهار العلم الزائف.



واللسانيات الزائفة Pseudo-linguistics. فإذا كانت الأولى ضرورية بالمعنى الثقافي وجزء لا يتجزّأ من المعرفة الإنسانية تنهض بوظائف حيويّة في الثقافات فإنّ الثانية تنطوي على ضرر بمقدار الضرر الذي تجلبه على المجتمع كلّ العلوم الزائفة. ويكمن الإشكال حقّا في أنّ اللسانيات الزائفة إذ تضفي المظهر المتعالم على التحيّزات العقائدية والإيديولوجية، يمكنها أن تكتسح بسهولة المجالات التقليدية للتصورات الشعبية، وتدفع بأكثر الخرافات والأساطير إيغالا في اللاعقلانية إلى دوائر تداول المعرفة، لا سيّما في المجتمعات التي تمزّقها صراعات الهويّة وتلك التي لم تترسّخ فيها بعد تقاليد البحث اللساني العلمي ومؤسساته وحيثما يُنظر إلى اللغة على أنّها جزء الهويّة الأكثر عرضة للخطر (Sériot& Bulgakova & Eržen، 2008، p. 149-150).

وتطرح التصورات الشعبية عن اللغة باستصحاب هذا التفريق والتدقيق، مسألة قيمة الآراء والاعتقادات والمواقف ذات الصلة باللغة عند التفكير في القضايا المجتمعية العمليّة التي هي جوهر اللسانيات التطبيقية. فإذا كان اللساني ينتج معرفة ضمن شروط خاصّة تحصّنه إلى حدّ بعيد من ضغط العوامل الثقافيّة ومن مزالق الحسّ المشترك بمقتضى نظام من المصادرات والفرضيات وإجراءات الاستكشاف المعرّفة مسبقا، فإنّ هذا ليس شأن اللساني التطبيقي. فاختصاصه بمقتضى نفس تعريفه[1] لا يتيح له ترف المعرفة المجرّدة. وهو مضطر في كل حين إلى التعاطي مع حقائق اللسانيات الشعبية والإيديولوجيات اللغوية باعتبارها جزءا لا يتجزّأ من قضايا المجتمع اللغوية، بل باعتبارها بعدا أساسيا من أبعاد اللغة من حيث هي إنجاز فردي ومجتمعي (كروسكريتي، 498/2004). فإنّك لا تستطيع أن تتصوّر حلولا لمشاكل تعليم لغة بمعزل عمّا يعتقده معلّموها ومتعلّموها حولها، مثلما لا يمكنك إنجاح برنامج للإصلاح أو الإحياء اللغويين ما لم تأخذ في الاعتبار موقف الجمهور الذي تتوجّه إليه بهذا البرنامج.. إلخ. بهذا المعنى تكون التصورات الشعبية موضوعا ذا أهمية خاصة عند التطبيقيين.

1- اللسانيات التطبيقية وفقا لتعريف الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية «حقل بحث وممارسة بيني يتعامل مع قضايا اللغة والتواصل العمليّة التي يمكن ضبطها وتحليلها وحلّها بتطبيق نظريات اللسانيات ومناهجها ونتائجها أو بتطوير أطر نظرية ومنهجية جديدة في اللسانيات من أجل العمل على هذه القضايا. وتختلف اللسانيات التطبيقية عن اللسانيات بصفة عامّة بالنظر أساسا، إلى توجّهها نحو القضايا اليومية العمليّة المرتبطة باللغة والتواصل» (أورده ويلتون وستيغو،2011/14).



يقترح ويلتون وستيغو (5/2011) في هذا السياق التمييز بين ثلاثة أنواع من المعارف حول اللغة توافق ثلاثة أنواع من الأدوار المعرفية والاجتماعية في آن واحد: معرفة العامي ومعرفة اللساني ومعرفة الخبير، حيث يمكن تصور علاقة تقابل بين الدورين الأولين، ومن ثَمّ بين النوعين من المعرفة بالنظر إلى مصدر تلك المعرفة وبنيتها وشروطها. ولكن يستحيل ذلك في الدور الثالث الموافق لدور اللساني التطبيقي. فإذا كان اللسانيّ الذي يصف الظواهر اللغوية ويفسّرها ضمن الإطار النظري والمنهجي الذي يلتزم به مدعوّا إلى التعاطي مع التصورات الشعبية من موقع إبستيمولوجي صارم فيستبعدها باعتبارها معرفة لاعلمية، فإنّ اللساني التطبيقي يقع في منطقة وسطى خاصّة: فمن حيث هو تطبيقي يتعيّن عليه أن يطوّر في ضوء المعرفة اللسانية حلولا عمليّة لمشاكل العاميّ اللغويّة. ومن حيث هو تطبيقي أيضا يصل المعرفة العلمية بالمعرفة اليومية، يتعيّن عليه أن يدرك مقدار الأهميّة التي تكتسيها الأخيرة باعتبارها علم من لا علم له بها يهتدي وإليها يعود. فمن دون فحص معمّق لتصوّراتها الضمنية ونماذجها المطّردة سيكون عاجزا عن إحداث التغيير المنشود. فاللساني التطبيقي مركّب من العالم والخبير والعامي (ويلتون وستيغو،8/2011).

غير أنّ إدراج المفهوم المربك للسانيات الزائفة الذي ألمحنا إليه أعلاه، والذي قلّما يُلتفت إليه في الأدبيات التي اطلعنا عليها، يحوجنا إلى أمرين:

– صياغة إطار أكثر تعقيدا لترتيب أنواع الأقوال حول اللغة. فالتصور الثنائي الساذج الذي يقابل بين العلم واللاعلم في باب الأقوال حول اللغة سيصبح رباعي الأبعاد ليشمل: (أ) المعرفة الساذجة باللغة التي جمعنا أطرافها مصطلحاتٍ ومفاهيمَ تحت عبارة «التصورات الشعبية»؛ والمعرفة العلمية باللغة المنضبطة بالنظرية والمنهج التي تختص بها اللسانيات الوصفية والنفسية والاجتماعية؛ والمعرفة التطبيقية التي تتعامل مع قضايا اللغة والتواصل العمليّة وتعمل على حلّها بتطبيق نظريات اللسانيات ومناهجها ونتائجها أو بتطوير أطر نظرية ومنهجية جديدة من أجل حلّها وتختص بها اللسانيات التطبيقية؛ والمعرفة الزائفة حول اللغة باعتبارها ضربا من المرض المعرفي

ينتشر في البيئات الأكثر هشاشة اجتماعيا ومعرفيّا.

- تصوّر نظرية لسانية متعددة الأبعاد تنهض بالأدوار الآتية:

أ- إنتاج المعرفة العلمية حول اللغة.

ب- المساعدة على بلورة تفكير نقدي تجاه اللسانيات الشعبية، يكشف عن نظرياتها الضمنيّة ونماذجها الثقافية حول اللغة وعن علاقتها بالنظرية اللسانيّة في بعديها النظري والتطبيقي من ناحية، وعن وظائفها المجتمعيّة (علاقتها بالصراعات الاجتماعية والثقافية، بقضايا الهويّة والأساطير المؤسسة للغات في حياة الأمم والجماعات ودورها في تكييف الممارسة المجتمعية اليوميّة) من ناحية ثانية (بافو، 11/2008).

ت- مناهضة اللسانيات الزائفة عبر إخضاع خطابها للفحص المنطقي الصارم لكشف تناقضاته الداخلية وخلفياته الإيديولوجية.

إنّ مثل هذا الدور لا يمكن أن تنهض به لسانيات تقنية محترفة إلاّ في جزئه الأوّل، بينما يتعيّن أن يوكل الجزءان اللاحقان إلى تفكير لساني نقدي وتطبيقي نعتقد أنّ اللسانيات التطبيقية قادرة على النهوض به.

وبذا يتّضح أنّ التصورات الشعبية مجال من مجالات البحث اللساني لا بالمعنى التقني الخالص وإنّما بالمعنى الميتا-لساني.

خاتمة

توخينا في هذا البحث التحقيق في مفهوم التصورات الشعبية في الأدبيات اللسانية واللسانية الاجتماعية المعاصرة في مستويين اثنين: تحليلي وتأليفي.

أمّا في المستوى التحليلي فقد تتبعنا في القسم الأوّل المعنون بـمضان الموضوع في الأدبيات اللسانية المعاصرة، المصطلحات الأساسية التي تحيط بالموضوع وهي: الثقافة اللغوية والإيديولوجيا اللغوية واللسانيات الشعبية. فعملنا على توضيح المفهوم الخاصّ الذي يشير إليه كلّ مصطلح مع التوقّف عند مظاهر التداخل بين هذه المفاهيم والتصورات في مستوى القضايا الأصلية والمسائل الفرعية، وفي مستويات التنظير والاستدلال والتوثيق العلمي. وقد سمح لنا ذلك بأن نتبيّن الجزء الأساسي من الخيط الناظم لهذه المباحث أو الإطار الجامع بين الأدبيات التي نشأت ضمن مجالات بحث متداخلة بحكم تجاور التخصصات وخوضها في نفس القضايا وإن كان ذلك قد تمّ



ضمن تقاليد بحث مختلفة نسبيّا من حيث المهاد النظري والإجراءات المنهجية. فمصطلح الثقافة اللغوية ألصق بقضايا السياسة والتخطيط اللغويين وبمشاغل العاملين في هذا المجال وهواجسهم؛ ومصطلح الإيديولوجيا اللغوية يمتّ، رغم تشعّب استعمالاته وتعدّد اهتمامات المتداولين له، بأمتن الصلات إلى علوم الثقافة والنظرية الاجتماعية. وقد أحوجنا ذلك إلى مراجعة المفاهيم التي يقع عليها مصطلح «إيديولوجيا» في النظريات الاجتماعية والمعرفية الحديثة، لنتمكّن من تبويب زوايا النظر إلى القضايا التي يثيرها في مجال دراسة التصورات الشعبية عن اللغة؛ ومصطلح اللسانيات الشعبية أقرب إلى القضايا النظرية والمنهجيّة التي ترافق تشكّل المجال المعرفي الإبستيمولوجي للسانيات من حيث تعريف الوقائع المكوّنة لموضوع هذا العلم والمستويات التي تتوزّع عليها، والإجراءات والأساليب المنهجية التي تعتمدها في الاستكشاف وفي جمع البيانات وتحليلها.

وأمّا في المستوى التأليفي، فقد تجاوزنا ما يفرّق بين المباحث الثلاثة التي فصّلنا فيها القول في القسم الأوّل إلى القضايا الجامعة بينها. فوقفنا في قضية السياقات المؤسسية والمجتمعية لإنتاج التصورات الشعبية، على طبيعة الموقف اللساني الاجتماعي المولّد لمجمل الاعتقادات والمواقف والآراء المتصلة باللغة بنية واستعمالا، واستدللنا على أنّه موقف خطابي يتصل بالإيديولوجيات اللغوية للمتكلمين، وليس بموقعهم المعرفي أو الاجتماعي. وقد سمح لنا ذلك بمعالجة قضيّة منزلة التصورات الشعبية من الظاهرة اللغوية باعتبارها ظاهرة نفسية عرفانية، فناقشنا مسألة موقع التصورات الشعبية من الكفاية التواصلية والميتا-لغوية ووقفنا على علاقتها بالوظيفة الإشارية للغة في مقابل الوظيفة المرجعية وأبنّا أنّ المنظور اللساني الاجتماعي يقتضي اعتبارها بعدا تكوينيّا في الحدث اللغوي المركّب بطبيعته وأنّ هذا البعد لا يمكن اختزاله طالما كانت المقاربة المعتمدة تتّسع لتصوّر العلاقة بين الأبنية اللغوية والأبنية الاجتماعية الثقافيّة. وفي المقابل قادتنا المقارنة بين الميا-لغة العفوية التي تُصاغ بها التصورات الشعبية بأنواعها والميتا-لغة الصورية المميّزة للسانيات باعتبارها خطابا علميّا حول اللغة إلى إثارة قضيّة قدرة التصورات الشعبية على النفاذ إلى النظام اللغوي الكامن. وقد استدللنا على أنّ هذه القدرة إمّا محدودة أو معدومة وعللنا بعلّتين: معرفيّة تتّصل بالطابع العرفاني للنظام



اللغوي المنغلق دون الوعي بطبيعته، بما يجعل النفاذ إليه متعذّرا من دون لغة صورية متطوّرة وإجراءات كشف صناعية فعّالة لا تتوفّر لغير العلم؛ وإيديولوجية تتّصل بالطابع التحريفي الملازم لحالات الوعي اللغوي العفوي، بالنظر إلى تلبّسها بالمصالح والمواقع الخاصّة بأفراد المتكلمين وجماعاتهم. وقد قادتنا المقابلة بين الطابع الضروري للتصورات الشعبية من جهة ومحدودية قيمتها المعرفية من جهة ثانية إلى مناقشة مسألة أساسية هي مكانة هذه التصوّرات بالنسبة إلى اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية. فبيّنا أنّ الأمر مختلف في الجهتين. فحيثما يتعيّن لدواع إبستيمولوجية ناقشناها في محلّها، حماية العلم من التصورات الشعبية، تقتضي طبيعة اللسانيات التطبيقية ونوع المشاغل التي تنكبّ عليها استصحاب التصورات الشعبية على نحو من الأنحاء. فإذا كان اللساني النظري معنيّا بتطوير النظريات والمناويل التي تسمح له بوصف ما يحدث (الظواهر اللغوية) وتفسيره بمعزل عمّا يقوله الجمهور عمّا يحدث، فإنّ اللساني التطبيقي بحكم انصرافه أصلا لحلّ مشاكل الجمهور اللغوية مدعوّ إلى اعتبار ما يقوله الناس عمّا يحدث - أي مجمل اعتقاداتهم وآرائهم ونظرياتهم الشعبية عن اللغة- جزءا من البيانات التي عليه النظر فيها. غير أنّ نظره، إذ يستصحب المعرفة العلمية باللغة على وجه الضرورة، نظر نقدي. ومن هنا أهميته بالنسبة إلى قضايا المجتمع اللغوية العملية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- بركلي هربرت، (2010)، اللسانيات الشعبية، ضمن سيلفان أورو. تاريخ التفكير اللساني: نشأة اللغات الواصفة في الشرق والغرب، ج1 ترجمة: عبدالرزاق بنور. تونس: المركز الوطني للترجمة.
- برونر، ستيفن إريك (2016). النظرية النقدية: مقدمة قصيرة جدا، ترجمة، سارة عادل، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة.
- الحداد، مصطفى (1995). اللغة والفكر وفلسفة الذهن، كلية الآداب- تطوان، المغرب.
- الحصادي، نجيب (د.ت)، مقدمة ترجمة « كيف يرى الوضعيون الفلسفة، الدار

الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

• سوسير، فردينان دي (1985). دروس في الألسنية العامّة. ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، تونس–ليبيا.

• العروي، عبد الله (2012). مفهوم الإيديولوجيان المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء، المغرب.

• المزيني، حمزة بن قبلان.(2004). التحيز اللغوي وقضايا أخرى، كتاب الرياض العدد 125.

ثانياً: المراجع الأجنبية

• Achard-Bayle ‹G & .Paveau ‹M-.A” .(2008) .Présentation .La linguistique » hors du temple‹“« Pratiques ‹139-140 pp.3-16

• Anderson ‹Stephen‹R.(2012).Languages :A Very Short Introductin ‹Oxford University Press.

• Bloommaert‹J .(2006) .Language Ideology ‹in Brown‹K .Encyclopedia of Language and Linguistics2) nd edition).

• Geuss‹ R. (1981) The Idea of a Critical Theory‹ Cambridge University Press.

• Irvine‹J.T.‹& Gal‹S. (2000). Language Ideology and Linguistic Diffrenciation‹ inP‹ Kroskrity (Ed) Regimes of Languge: Ideologies‹Polities and identities. School of American Research Press35-84.

• Isac‹ D & Reiss‹ D. (2008). I-Language: An Introduction to Linguistics as Cognitive Science. Oxford University Press.

• Jackendoff‹R. (2012). A User’s Guide to Thought and Meaning‹ Oxford University Press.

• Jackendoff‹R. (2003). “ The Structure of Language: Why It Matters to Education?”http://people.brandeis.edu/~jackendo/StructureofLanguage1.pdf



* Kroskrity، P. (2004). Language Ideologies. In A. Duranti (ed.). A champion to linguistic Anthropology (p. 496-515). Malden: Blackwell Publishing.

* Kroskrity، P. (2010).Language ideologies- Evolving perspectives، inVerschueren، J& Ostman J (ed). Society and Language use، John Benjamins Publishing Company.

* Laurence، Stephen.(2003). Is linguistics a Branch of Psychology?،inA،Barber، Epistemology of Language، Oxford University Press، pp 69-106.

* Niedzielski، N. & Preston، D. (2000). Folk linguistics. Berlin: Walter de Gruyter.

* Paveau ،M،A “.(2011) .Do non-linguists practice linguistics ?An anti-eliminative approach to folk theories .“AILA Review، 24، 40-54.

* Paveau، M،A. (2008). “Les non-linguistes font-ils de la linguistique ?”، Pratiques 139-140، pp.93-110.

* Paveau، M.-A. & Rosier، L. (2008). La langue francaise. Passions et polémiques . Paris، Vuibert.

* Preston،D.(2008). “Qu’est-ce que la linguistique populaire ? Une question d’importance”، Pratiques 139-140، p149-162.

* Preston،D.(2006). Folk Linguistics، in K. Brown، Encyclopedia of Language and Linguistics (2nd edition).

* Ramsey، William. (2016) “Eliminative Materialism”، The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2016 Edition)، Edward N. Zalta (ed.)، URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/materialism-eliminative/>.

* Savan، David (1980). “La séméiotique de Charles S. Peirce”،Langages، 14e année، n°58، pp. 9-23.

* Schiffman H.F (2002)، Linguistic Culture and LanguagePolicy، Routledge، New York، 2002.



- Sériot، P.، Bulgakova، E&Eržen، A. (2008). "La linguistique populaire et les pseudo-savants"، Pratiques139-140، p149-162.
- Stegu، Martin. (2008)." Linguistiquepopulaire، language awareness، linguistique appliquée ، interrelations et transitions "، Pratiques139-140، pp81-92. Pratiques
- Suleiman، Y.(2013). Arabic folk linguistics: Between mother tongue and native language. In J. Owens (ed.). The Oxford handbook of Arabic linguistics (239-250). Oxford: Oxford University Press.
- Walters، Keith.(2009). Language Attitudes، in K. Versteegh، Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics، Brill، Leiden – Boston.
- Wardhaugh، R & Fuller،J،M. (2015) An Introduction to Sociolinguistics، John Wiley & Sons، Inc.(seventh edition).
- Wilton، A. &Stegu، M. (2011). Bringing the folk into applied linguistics: An introduction. AILA Review، 24، 1-14.
- Woolard، K . (1992). Language Ideology: Issues and Approaches، Pragmatics2 :3.235-2 49.
- Woolard، K . (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry، in Schieffelin،B، Woolard،K& Kroskrity، P. (ed) Language Ideologies : Practice and Theory، Oxford Uuniversity Press.
- Woolard، K & Schieffelin،B.(1994). Language Ideology، Annu. Rev. Anthropol ،23:55-82.

الفصل الثاني

صورة العربيّة في التصوّرات الشائعة
وما تثيره من قضايا منهجيّة ونظريّة

أ.د.محمّد صلاح الدين الشريف (*)

مقدّمة

تردّدنا في هذا الفصل بين الاهتمام بالتصوّرات الشعبيّة والاهتمام بالتصوّرات الشائعة. ثمّ رأينا أنّ الأوّل يستوجب بحثا ميدانيّا لسنا مؤهّلين له بحكم اختصاصنا اللغويّ وما يتطلّبه البحث الشعبيّ من دراية بأساليب البحث في علم الاجتماع. ولم يكن الوقت متّسعا لركوب صعابه، ولا كان التجهيز الماديّ متوفّرا. ذلك أنّ البحث في الشعبيّات يحتاج إلى جمع وتحقيق سابق وفنّيّات مخصوصة؛ ولا نعرف أحدا وثّق للموضوع، وما تعوّدنا على أساليب التحقيق والاستجواب. هذا إضافة إلى كون البحث في هذا المجال لا يقتضي الاستعجال. وهو خلاف ما تصدّينا له من تصوّرات شائعة أقرّها العرف حتّى صارت كالبديهيّات.

كان من اللازم، إذن، بادئ ذي بدء أن نبيّن في فصل أوّل ما التصوّر حتّى لا يذهب الظنّ إلى أنّ التصوّر بالضرورة صورة لحقيقة ما نعتقد أنّه العالم. ولتأكيد هذا ذكرنا ما

* - جامعة منّوبة، تونس



لعلّه يعين على إدراك أنّ التصوّرات الجماعيّة المنقولة باللغة قد تكون ترسّبات ثقافيّة مجاوزة للمعرفة تأتينا من غابر لتشوّش فهمنا.

ووقفنا في فصل ثان على ما يقتضيه العلم عموما واللغويّ بالخصوص من كلّيّات طبيعيّة وإنسانيّة لا توافق التصوّرات الحضاريّة الخصوصيّة الضيّقة التي تجعل التراث النحويّ خارج مسار العلم في التاريخ.

وعمّقنا في فصل ثالث هذا المنحى الإنسانيّ محاولين التنبيه إلى خطورة حصر العربيّة في ما يعتقد البعض أنّه التراث. فتصدّينا لقضيّة التزمين التاريخيّ وقضايا التعدّد اللسانيّ واللهجيّ مشيرين إلى ما للقضيّتين من أبعاد سياسيّة وإستراتيجيّة.

1- العلم والتصوّرات الشائعة

1-1 الأسس العصبيّة للتصوّر

لا مجال لنا في حدود هذا المقال للتدقيق المعمّق في المقصود من عبارة «تصوّر»[1]. فلنكتف بمعناه الحدسيّ، وبما نراه ضروريّا في تمييز التصوّرات ذات الصلة باللغة.

التصوّر في العموم تمثّل ذهنيّ للأشياء وللعلاقات الرابطة بينها. فهو عمليّة ذات علاقة بالإدراك الحسّيّ. لكنّه ليس مجرّد صورة تلتقطها الحاسّة كما تلتقط الآلة المصوّرة لقطة تذكاريّة. فليست حواسنا مسجّلات أمينة؛ بل هي أقرب في خصائصها إلى الآلات المستعملة لتسجيل الزلازل ودقّات القلب وغيرها من الآلات الممثّلة للحوادث الطبيعيّة بالأرقام والخطوط البيانيّة. لا يعني هذا التشبيه أنّ المنظر الجميل الذي نراه والصوت العذب الذي نسمعه لا يعدو أن يكون خطّا بيانيّا مؤسّسا على معالجة رقميّة كما تكون اللفافة الورقيّة التي نستلمها من الطبيب بعد الفحص، أو التي نراها على التلفزة إبرة ترسم تذبذبات دالّة على درجة الزلزال؛ بل يعني فقط أنّ هذا كذاك مجرّد تمثيل، لا ينقل الشيء كما هو في الواقع. فكما أنّ الرجّة الناتجة عن تلاقي الطبقات الجيولوجيّة وانزلاقاتها تحدث وقعا تقيسه الآلة وتبيّنه بخطوط دالّة على شدّتها، فكذلك الأشياء تحدث وقعا على الألياف العصبيّة المكوّنة للحاسّة فتبعث تلك الألياف المعلومات مرتّبة إلى الدماغ

1- . نتبنّى هنا ما نعتبره أصلح للدراسة اللغويّة. وهي تختلف جزئيّا عن المقاربتين المنطقيّة والنفسيّة. ن. تفصيل المفهوم نفسيّا في (فورتين وروسو / Fortin& Rousseau ، 1998، فصل 8)



المركزيّ. والدماغ مفطور ببرنامج حوسبي طبيعيّ خاصّ به على أساسه يعالج المعلومات ويكوّن لنا عنها تصوّرا، بحيث لو كانت لنا حواسّ غير ما لنا لكان تصوّرنا للكون على صورة أخرى (انظر في نظريّة الحوسبة الدماغيّة في (جونسون-لايرد/ Johnson-Laird 1988 / trad. 1994) وفي (بنكر/ Pinker 1997 / trad. 2000).

هذا، وليس الفرق في الحواس فقط. بل لأدمغتنا برامج طبيعيّة في المعالجة. فلو لم يكن حيّز الإبصار في الدماغ متحصّلا على ما يدرك الأبعاد والأعماق والألوان، لما كان تصوّرنا للأشياء المرئيّة ثلاثيّ الأبعاد ملوّنا. ولو كان حيّز السمع لا يرتبط بما يقيس المقادير، لما كان لنا إيقاع ولا موسيقى. ثمّ إنّ دماغنا، لو لم يكن مجهّزا بذاكرة عمليّة فعّالة وببرامج لمقارنة بعض ما يلتقطه ببعض، لكنّا نسجّل المرئيّ كما هو، ونعيد تسجيله كما هو إلى ما لا نهاية، بلا فائدة. إلا أنّ دماغنا قادر على المقارنة وعلى تكوين خطاطات عامّة للأشياء يقيس بها الجديد، ويستعين بها لتكوين تصوّرات مقوليّة. فإذا رأينا شيئا لأوّل مرّة كوّنّا عنه تصورا تخطيطيّا يساعدنا على إدراك كلّ ما هو من نمطه. ولنا، إضافة إلى هذا، أجهزة أخرى في المعالجة تحليليّة وتأليفيّة واستدلاليّة تمكّننا من تكوين تصوّرات لا مثيل لها في الواقع.

والخلاصة أنّنا لا نصوّر الأشياء بل نمثّل وقعها على أطرافنا العصبيّة، ونؤوّل هذا الوقع حسب برامج فطريّة قائمة على معلومات فطريّة. وذلك كلّه مجاوز لإدراكنا ووعينا ومعرفتنا، وأغلب ما ذكرنا لم يكتشفه العلم إلا في العقود الأخيرة بفضل توفّر المناهج والأجهزة السابرة للجهاز العصبيّ. ولكونه كذلك اخترنا له في الثمانينيّات من القرن الماضي مصطلح العرفان، أخذناه عن بعض كتب ابن سينا.

1-2 التصور والعرفان والثقافة

العرفان في أصل الوضع هو المصدر الأوّل لـ[ع.ر.ف] حسب لسان العرب. ثمّ استعمل قديما في ضربين من الاصطلاح. الاصطلاح الأوّل عقديّ لا يهمّنا كما لا يهمّنا أن تستعمل بعض عبارات الفيزياء والرياضيات والبيولوجيا في خطابات عقديّة كالزاوية والقطب والاستقامة والذوق والإشراق والإشعاع وغيرها ممّا يطول عدّه ولو تجنّبناه لأعجزنا العربيّة وجميع الألسن عن وضع المصطلحات. وأمّا الثاني ففكريّ نظريّ يقرّ بأنّ المحصول من المعلومات في الذهن لا يأتي من العقل والحسّ فقط كما كان



المظنون منذ القديم، بل يأتي بعضها ممّا هو مسجّل في تجهيزنا البيولوجيّ كسائر الغرائز عند الحيوان. فالنحلة أو النملة أو العنكبوت أو الطائر المهاجر لا يفعل ما يفعل عن تدبير عقل أو عن رؤية غيره، وإنّما يفعله بما فطر عليه من قدرة على بناء الخليّة ونسج الشباك وتتبّع الأقطاب. فليس محصوله معرفة مكتسبة ولا إدراك واع، وإنّما عرفان. وليس العرفان ضربا من الاعتقاد وإن كان بعض الاعتقاد مبنيّا على أساس فطريّ، بل هو برنامج معلوماتيّ أوّليّ شبيه بقدرة الجسم على حساب ما فيه من مواد يعدّلها بالتوازن الداخليّ وبالسلوك الخارجيّ دون وعي من صاحبه.

-ومن العرفان كلّ مواهبنا وملكاتنا الذهنيّة كالإدراك والذاكرة واللغة وغيرها ممّا يدرسه علم النفس العرفانيّ والفزيولوجيّ. فجميعها وظائف عليا في الجهاز العصبيّ تكوّن بمجموعها ما يسمّى بالذهن. فالذهن مجموعة هذه الوظائف النفسيّة. لكنّ الذهن لا يشمل العمليّات العرفانيّة المجاوزة للوعي فقط، بل يشمل عمليّات أخرى تدخل في نطاق الوعي والإدراك والمعرفة ترتبط بما يسمّى الفكر أو العقل. فإذا أخذنا الاستدلال مثلا، فالاستدلال عمليّة في أصلها من الملكات الفطريّة. فجهازنا العصبيّ مؤهّل بالوراثة لجعل الرضيع قادرا على تأويل سلوك الكبير إزاءه سلبا أو إيجابا، بفضل ما يستنتجه من النظرات والأصوات وغيرها. وعلى هذا الاستدلال الفطريّ العرفانيّ تبنى مثلا المعرفة الاستدلاليّة المنطقيّة الرياضيّة. وكذلك الأمر في النحو. فاعتمادا على العرفان النحويّ الذي بفضله أنتجت العرب كلامها، كوّن النحاة الأوائل معرفة نحويّة استنبطوها باستدلال معرفيّ مبنيّ على استدلال عرفانيّ فطريّ.

وما كان للإنسان أن يصل إلى ما وصل إليه من معرفة إلا بفضل اشتغال اللغة في جمع المعلومات ومعالجتها، أي بتكوين الإنسان لتصوّرات نفسيّة مجاوزة لدماغ الفرد، لكونها صارت بفضل اللغة مشتركة بين أذهان الأفراد. وهذا ما نسمّيه الثقافة.

نعرّف الثقافة، من وجهة نظرنا اللغويّة، بأنّها مجموعة المعلومات المشتركة التي يختزنها الأفراد والناتجة بالضرورة عن التواصل بفضل أجهزة سيميائيّة رمزيّة محورها الجهاز اللغويّ. ويعني هذا أنّنا نخرج من الثقافة ما يتوصّل إليه الأفراد من اشتراك معلوماتيّ بفضل كون الأجهزة العصبيّة تشتغل بنفس الطريقة. فهذا ممكن عند الحيوانات الأقلّ ذكاء من الإنسان. ذلك أنّ المشترك لا يصبح ثقافة إلا بالتواصل اللغويّ القابل لعبور الزمان والمكان. فإدراك الألوان عند الإنسان مثلا يقع بنفس الطريقة بفضل تجهيز عصبيّ



مخصوص. لكنّ إدراك الألوان، وإن كان في الأصل مشتركا ذهنيّا، فإنّه بالتواصل ينتظم انتظاما ثقافيّا. لذلك لا ترى الثقافات المختلفة الألوان بنفس الطريقة رغم كون الأفراد في جميع العصور تدرك الألوان بنفس الجهاز العصبيّ. هذا إضافة إلى ما تأخذه الألوان من قيم رمزيّة أخرى، تختلف باختلاف الثقافات.

فالثقافة إذن هي أيضا تقوم على عرفان مجاوز للإدراك والوعي والمعرفة. فليست كلّ التصوّرات الثقافيّة تصوّرات معرفيّة واعية.

1-3 التصور واللغة

إن كان تصوّر الأشياء فرديّا مرتبطا بالتجربة الحسّيّة، فهذا لا يعني مطلقا أنّ للأشياء مرجعيّة واقعيّة بالضرورة. فما يوجد بالفعل وما لا يوجد من شأن الخطاب المنطقيّ لا من شأن النظام النحويّ المنشئ للخطاب. فليست الأشياء اللغويّة بالضرورة موجودات واقعيّة أو ممكنة، ولا العلاقات الرابطة بينها رابطة بالضرورة؛ بل هي مبدئيّا موجودات لغويّة قابلة أن تكون وألا تكون، وقد تكون، إن قدّرت اللغة وجودها، موجودات مجرّدة أو خياليّة كائنة في عالم نتصوّر وجوده دون أن يكون هو أيضا بالضرورة موجودا؛ فالعالم نفسه متصوّر قابل لغويّا أن يكون وألاّ يكون. فهي كائنة في ذواتنا، لا غير.

هذا، والأولى بالاهتمام في شأنها أنّها تصوّرات كائنة أيضا في تصوّراتنا نفسها، وفي تصوّرنا لتصوّراتنا على صورة دوريّة تكراريّة. وهو دور، وإن كان من خصائص الذهن الواعي بنفسه لنفسه، فإنّه لا يتحقّق كاملا إلا بفضل اللغة الناظرة بنفسها في نفسها وفي الذهن. ألسنا نحن الآن، ونحن نقول في التصوّر، نحاول أن نتصوّرَ ما هو، فنحدثُ بالتصوّر متصوّرات تتعلّق بفعل التصوّر نفسه، وبمنتوجه المتصوّر، على نحو انعكاسيّ متكرّر إلى ما لا نهاية له، كالمرايا المتقابلة العاكسِ بعضُها بعضا؟

ما يحسن تأكيده في هذا الشأن أنّ التصوّر خصيصة ذهنيّة، بمعنى كونها ناتجة مباشرة عن تجهيزنا البيولوجيّ وعن اشتغال الجهاز العصبيّ في معالجة المعلومات على نحو مجاوز للإدراك والمعرفة، وأنّ صفتها الانعكاسيّة أو التكراريّة فطرة وغريزة، فهي عرفانيّة لا إدراكيّة ولا معرفيّة. والأهمّ أنّها جارية في اللغة، وأنّ اللغة عاملة على تنامي التصوّرات. فالانعكاس المرأويّنسبة إلى المرآةخصيصة في لغة الإنسان اكتسبها بفضل التطوّر من الأساس البيولوجيّ لكونها خصيصة عصبيّة، وعلامة من علامات الذكاء



الفطريّ. وبفضل اللغة يمكن للتصوّرات أن تجاوز الذهن الواحد لتكون جماعيّة وبالتالي ثقافيّة.

4-1 التصور في الإطار الاجتماعي اللغوي

ذلك أنّ التصوّر، وإن كان ذهنيّا نفسيّا وفرديّا تبعا لكون المجموعات لا تشترك في دماغ واحد، فإنّه بفضل التواصل اللغويّ تترشّح بعض التصوّرات الفرديّة لتكون جماعيّة. والتصوّرات الجماعيّة، وإن كانت مسجّلة ماديّا في كلّ دماغ من أدمغة الأفراد المكوّنين للمجموعة، فليست دائما شخصيّة؛ فمن التصوّرات الجماعيّة ما يكون فئويّا كالعقائد والمذاهب والمعارف؛ فإنّها وإن كانت في لسان الجميع، لم تكن إلا عند فئة دون أخرى. ومن التصوّرات ما لا يُختزن إلا للحالات الاجتماعيّة، ويعسر حضورها في الذهن في حالات الانفراد، كالتصوّرات العاملة على الانتظام الجمهوري أو المصاحبة للحركات والكيفيّات والاتّجاهات في الملاعب والتظاهرات والاجتماعات وحالات الفزع الجماعيّ. وكثير منها فطريّ ونختزنه على غير وعي به لاتّصاله بالانفعال؛ لكنّ سلوكنا الماديّ والمعنويّ يتكيّف بمقتضاه، وينغرس في أشكال سلوكنا الفكريّ والوجدانيّ.

وليست التصوّرات كلّها، أكانت فرديّة أم اجتماعيّة، في نفس المستوى من التجريد؛ فتصوّر الأشياء الحسّيّة مختلف عن الأشياء المعقولة، وإن كانت جميعها ذهنيّة؛ وما في الذهن تمثّل للحسّيّ المدرك، ليس هو بالحسّ نفسه. لكنّ التصوّرات المعقولة أعلى في الجملة من الحسّيّة؛ وحتّى الحسّيّة طبقات. فتصوّر قطّ بعينه أقلّ تجريدا من تصوّر القطّ نوعا من الحيوان، ثمّ هو أقلّ من تصوّر السنّور من جنس أرفع من نوعه، ثمّ من تصوّر السنّور من جنس أعلى نسمّي جمعه بالسباع. فالثاني وما بعده تصوّر مقوليّ، إذ المقولات تصوّرات لتصوّرات أقلّ منها تجريدا. ولا مَقْوَلة بدون بناء يبني التصوّرات في نظام مِن المقولات (ن. تيلور / Taylor 1989/ 2005(الطبعة 3)).

والتصوّرات الاجتماعيّة، بفضل اللغة، أقوى تجريدا في عمومها من التصوّرات الفرديّة؛ فهي مقولات جماعيّة بعضها أعلى من بعض؛ ومن بينها ما يترشّح ليصبح بالترميز والوسم مقولة سيميائيّة أو لغويّة. فالتصوّرات اللغويّة مهيّأة إلى أن تكون أقوى مَقْوَلة من غيرها من التصوّرات. وكثير من تصوّراتنا المجرّدة نصنعها بفضل المقولات اللغويّة التي



تسمح بالارتقاء المقولي على مدارج التجريد. فلولا اللغة لما أمكن للرياضيات مثلا أن تصعد بالعدد في مراتب التجريد لتصل به إلى نظريّة العدد المعاصرة والمترسّخة في المنطق الصوريّ. فالمستوى التجريديّ المعاصر ثمرة التعامل اللغويّ بين مجموع الرياضيّين من مختلف الحضارات عبر الزمن. وكذلك الأمر في جميع المعارف الراقية.

هذا، ولا يكون التصوّر اللغويّ إلا تصوّرا جماعيّا في اللسان، فليست الألسنة قائمة على التصوّرات الفرديّة. وليست التصوّرات الجماعيّة موحّدة، فمنها ما يكون في جماعة دون جماعة أخرى، كالألفاظ المشتركة بين المجموعات العقديّة المتكلّمة بنفس اللسان. فهي، وإن كانت على معنى مشترك عامّ في ذلك اللسان، فلكلّ فئة من المجتمع فهمها الخاصّ داخل الفهم المشترك، كعبارة الله أو الزواج أو الصلاة بين العرب المسلمين والعرب المسيحيّين، أو كعبارة الجنّة بين الأغنياء والفقراء أو بين العامّة والخاصّة من المثقّفين؛ فليست هذه العبارات، كما يظنّ البعض، على نفس التصوّر من الجميع. وكما تختلف الفئات في ألفاظ العقائد وما لها صلة بها، تختلف في تصوّر الأشياء الأخرى بقدر انغراسها في مشاغلهم. فعبارة «الدهن» مثلا، وإن كان لها نفس المعنى المشترك عند المتكلّمين، فتصوّر الدهن عند الدهّانين والرسّامين والمزوّقين مختلف عمّا هو شائع عند غيرهم؛ ثمّ إنّ لكلّ فئة منهم تصوّرها الخاصّ، لكون ما يدهن به الدهّان غير ما يدهن به الرسّام ولكليهما غير ما للمزوّق.

وعلى هذا النحو تكون التصوّرات المتعلّقة بشتّى المعارف والمهارات قائمة على تراكم التجارب بفضل اختزان اللغة لها، بما ييسّر التجويد بالاستكمال والمراجعة في اتّجاهات حضاريّة وثقافيّة شتّى محدثة للفروق. فليست دلالة الخليّة هي هي في مختلف أنواع الخطابات. فليست دلالتها في الخطاب البيولوجيّ كدلالتها في الخطاب السياسيّ أو تربية النحل رغم معناها المشترك في اللسان العربيّ. وتصوّر كلّ منها عند المختصّ المتعوّد على هذا الخطاب أو ذاك غير تصوّرها الشائع بين الناس. فالتصوّر الشائع أعمّ. إلا أنّه لا يختلف في صفة العموم فقط، بل يختلف في جزئيّات أخرى تقلّ قيمة أو تكثر حسب الحالات. وتختلف بالتالي في درجة التطابق بين الشائع والمختصّ[1].

1- . ما نعتبره خليّة في السياسة أو الفلاحة أو البيولوجيا قد لا يكون كذلك عند المختصّ، كالفيروس تظنّه الأغلبيّة ضربا من الجراثيم الصغيرة جدّا من صنف خاصّ، وليس هو من عالم الحيوان عند المختصّ. وكالنجم في التصوّر الشائع نظنّه كائنا فلكيّا من نوع خاصّ، وهو عند المختصّ أصناف ليست شمسنا إلا صنفا منه، ومنه ما ليس كائنا فردا كما نظنّه لشدّة بعده بل هو مجرّة كاملة بها مليارات الشموس، نخاله شيئا واحدا لامعا كالزهرة التي هي كوكب صغير حقير لا غير.



5-1 المعرفة العامة والترسبات التصورية

هذا، وليس التصوّر الشائع تصوّرا شعبيّا بالضرورة. فقد يكون مردّه إلى معرفة سابقة تجاوزتها المعرفة المختصّة، لكنّها بقيت منتشرة حتى عند بعض أهل الاختصاص. وهذه حال الكثير من معارفنا في البلدان المتأخّرة في مراتب المعرفة. وذلك أنّ العلم لا يتقدّم في التصوّرات العامّة تقدّمه في التصوّرات المختصّة، ولا يتقدّم عند المتخصّصين بنفس الدرجة. فما قد يكون مستحدثا عند قوم قد يكون شائعا عند غيرهم، كما هي الحال في أغلب معارفنا، ولا سيّما اللغويّة منها.

وقد تتكلّس بعض المعارف القديمة في التعابير رغما عنّا، فتُشيع تصوّرات استعماليّة مغايرة للمعارف المستقرّة كقولنا اعتمادا على حسّنا المباشر «طلعت الشمس» ونحن نعلم أنّ الأرض هي التي تدور.وقد تصبح نسيا منسيّا كنسياننا دلالة الأسبوع في قديم الزمان على الأيّام السبعة المخصّصة للكواكب السيّارة باعتبارها جميعا آلهة تطلّ علينا من السماء وتسيّر حياتنا على الأرض؛ ومنها الشمس والقمر، وإن لم يعودا في العلم، منذ دهر، من الكواكب السيّارة. فقد تغيّرت العقائد الدينيّة وتغيّرت المعرفة العلميّة منذ قرون. لكنّ التنظيم البابليّ استقرّ في دلالة الأسبوع على السبعة وفي تنظيم الزمن بمقتضى هذا العدد. بل ما زالت بعض أيّام الأسبوع في بعض الألسن حاملة آثار المعتقدات السابقة دون هذه المعتقدات نفسها[1]. وفي العربيّة من هذا القبيل ما لو صبر المحقّق على التنقيب عنه لألفى منه الكثير مثل «قوس قزح» وأسماء الموجودات الخرافيّة الأخرى. وقد تبقى المعرفة القديمة سائرة المفعول في أذهان العامّة دون أن تتكلّس وتنسى، كأبراج الحظّ السائرة في ثقافات مجموعات عدّة والقائمة على علم التنجيم، رغم تبيّن بطلانه، وتنبيه القدماء من المفكّرين إلى زيغه عن العلميّة، كابن خلدون في المقدّمة (ابن خلدون، المقدّمة، الفصول 22-26). ومنها أيضا بقاء بعض السذّج على التزمين القديم للعالم رغم تقدّم علوم الأرض والفلك في المضمار؛ فتراهم يجزمون بأنّ العالم عمره كذا أو كذا من السنوات بناء على كتب صفراء تجاوزتها المعرفة الجيولوجيّة والفلكيّة، تجاوزا ليس لهم به علم.

1- . ما زالت بعض الألسنة إلى الآن، كالفرنسيّة والإنجليزية، تحمل بقايا هذه الترسّبات العقديّة المتأتّية فيوم الاثنين يوم القمر والثلاثاء يوم المرّيخ وهلمّ جرّ.



وما هذه إلا نماذج من التصوّرات المترسّبة في الأبنية اللغويّة سيقت نماذج منبّهة إلى ما قد يتسرّب منها إلى الفكر، فيزيغ عمّا قد يكون الحقيقة العلميّة. وكما تكون هذه الترسّبات في شأن العالم تكون في شأن اللغة نفسها كما نرى في حينه. ولذلك حرص القائمون على العلم، منذ النهضة الغربيّة وطوال السبات العربيّ الإسلاميّ، على الترميز الأحاديّ المعنى[1] لتخليص المنطق والرياضيّات باعتبارهما «ميزان العلم»[2] من شوائب اللبس. هذا إضافة إلى ما حبّروه من تنبيهات للغافلين حتّى لا يتسرّب إلى المعرفة ما تقتضيه الخرافات والأضاليل المتخفّية في الكلمات. وذلك أنّ بعض العبارات البريئة الظاهر ملغّمة الباطن، يكفي أن تستعملها حتّى تتسرّب عبر عروقها الثقافيّة أغاليط كثيرة. فليس في المعجم الذهنيّ كلمة معزولة الدلالة لغويّا، فكلّ دالّ لغويّ يحمل مع معناه اللغويّ ذكريات استعماله في أنواع الخطابات. فتقسيم الدارس لسان العرب إلى فصحى وعاميّة مثلا تقسيم يجلب في عروقه، دون وعي المستعمل، وأحيانا رغم وعيه، داء التنزيه والتهجين القاسم لمجتمع المتكلّمين والمشجّع على تعميق الفواصل المجفّفة للمشترك الجامع بين العربانيّين، وعلى تبرير دعوات الانفصال بين الشعوب العربيّة. وذلك على خلاف الألمان الذين تبنّوا مفهوم «الألمانيّة المشتركة» للمحافظة على وحدة البلدان والأقاليم الناطقة بالدارجات الألمانيّة المختلفة.

1-6 الترسبات الثقافية في تصورات الخاصة

وليست هذه التصوّرات الجماعيّة ذات الأصول العقديّة أو العلميّة القديمة من خصائص العامّة دائما. فهي لترسّبها في الأبنية والاستعمالات اللغويّة نافذة في العموم، ولا يصحّ دائما أن ننعتها بالشعبيّة. فقد نجدها عند المثقّفين أو حتّى العلميّين[3] المنشغلين

1- . في الحقيقة، كلّ ترميز منطقيّ رياضيّ أحاديّ المعنى. فقد سعت الفلسفة اللغويّة إلى تفادي اللبس في الكلام العاديّ إلى وضع رمز لكلّ معنى يحتاج إليه الحساب المنطقيّ.

2- . عبارة «ميزان العلم»، أو «معيار العلم» حسب تعبير الغزالي، هو النعت الذي نعت به علم المنطق عند العرب. لكنّ المعرفة العلميّة الحديثة جعلت المنطق مسيّرا للمعرفة العلميّة عن طريق الرياضيّات وعلم أصول المنهج المعروف بالإبستمولوجيا. لكنّي استعرت العبارة العربيّة القديمة لبلاغة دلالتها، وسعيا لإعادة تأصيل العلم في ثقافتنا التي أفقرها التغافل والتجاهل.

3- . نميّز بعبارة العلميّين بين المتخصّصين في علم من العلوم دون ثقافة علميّة واسعة والعلماء الحقيقيّين الذين يجيدون علمهم ولهم تفقّه فيه ويعرفون ما يجب معرفته خارج علمهم. وأغلب من حولنا إنّما هم علميّون لا غير.



بما تخصّصوا فيه عمّا يجري في الميادين البعيدة عنهم. فكم من فقيه في العلم، متعمّق مثلا في الرياضيات أو الطبّ أو غيرهما، لا يجاوز العجوز الأمّي في المعتقد، تنتفخ أوداجه بما يظنّه النهايات في المعرفة، وهو لا يميّز بين المحيط الهادئ والمحيط الهنديّ أو الأطلسيّ، فيظنّ أنّ العبريّة نزلت مع التوراة، أو أنّ العربيّة نزلت مع القرآن، ولا يرى في الحيتان العظيمة سوى نوع من الأسماك. بل قد نجد الطبيب يداوي الناس كبستور ويدسّ في أثوابه التعاويذ كأيّ كان، والفلكيَّ يبدأ الصباح ببرج العذراء أو الميزان، واللغويَّ القدير ينعت ألسنة الغير أو لسانه بالنقصان كأنّه ما زال في عهد الفراعنة والرومان. وقد يبني هذا أو ذاك على الخيلاء أحكاما ومواقف تلحق الضرر بالناس، ولا سيّما العارفين منهم والأكثر استقامة في الدنيا والدين. أو لم تحرق الكنيسة بعض بناة العلم الحديث كما حرق المدّعون للإسلام كتب ابن رشد مفخرة العربيّة، وذاك الوسيط بين الفكر الإنسانيّ القديم والحديث؟ وكم من أديب ومفكّر لبيب خسرناه بما ينشره الجهلة بين العامّة المتوثّبة من تصوّرات ليست من علم الدنيا ولا من فقه الدين.

فممّا ينتشر بين العامّة من العلميّين والمتعالمين في أمر اللغة في بعض الأمم أنّ الهنديّة لغة الإنسان الأوّل وليست مجرّد لسان من الألسنة محصورا في الزمان والمكان، أو أنّ الله فضّل العبريّة وجعل اليهود شعب الله المختار، أو أنّ الزنوج بالأدغال لا ألسنة لهم ويزمجرون بأصوات لا نحو لها، أو أنّ الحضارات في ما بين النهرين والنهر لم تنفكّ عن الهذر حتّى جاءنا الإغريق بالعلم الصحيح، أو أنّ العرب لم يعرفوا الحضارة ولزموا جاهليّة الصحراء حتّى نزلت عليهم مع الفتح[1]، أو أنّ العربيّة بقيت سائبة حتّى أتى النحاة بالنحو. وما هي إلا خرافات مأتاها التأويل المغالي للتاريخ فأصل الخرافة الأولى سبق الهنود إلى ضبط لسانهم بالكتابة قبل غيرهم من الشعوب، وسبق العبريّين إلى ملامح التوحيد قبل غيرهم من الساميّين، وعجز المستعبدين لخلق الله عن فهم ما يقوله العبيد المنتزعون من منابتهم بإفريقيا، وسبق اليونانيّين إلى تخليص علوم الأقدمين من التداخل مع الدين. هذا وإن لم يخلُ علمهم هم أيضا من الخرافات والأساطير، إذ لم يبدأ العلم الإنسانيّ استقلاله عن الدين إلا مع العلماء المسلمين[2] الذين كان دينهم،

1- . في هذا الموضوع كتابات كثيرة في الحضارات العربيّة قبل الإسلام، وآثارها الشاهدة، وفي القبائل العربيّة المحيطة بالمدن الكبرى بالعراق والشامّ وغيرهما. ولعلّ كتاب جواد علي أوفى الكتب في هذا المجال، مع كتابات غربيّة أخرى.

2- . هذا ما نلاحظه في التقديم الرائع لفريق رشدي راشد عن العلوم العربيّة. انظر ثبت المراجع.



قبل انتكاسهم، واضح الفصل بين الطبيعة مجال العلم وما وراء الطبيعة من غيب ليس للمسلم أن يدّعي العلم به وفيه (ن. الغزالي في مقدّمات المنقذ).

فهذه أمثلة في بعض ما شاع في علم عامّة الخاصّة من مسلّمات ما زال البعض على اقتناع ببعضها. وهي جميعا وإن كانت تصوّرات خرافيّة فلنشأتها أسباب معقولة تفسّر مصدر الزيغ فيها. وقس على ذلك ما لا يعدّ من حماقات المؤمنين بسعة علمهم دون العالمين، والواثقين ألا علم إلا ما علموه. وما من علم إلا وهو قليل، فكيف بعلم قوم لا يقرؤون، ولا يفرّقون بين ما هو علم وما هو اعتقاد لخلوّ تكوينهم من أصول المنهج، أو لبقاء أذهانهم في العصور الخوالي.

1-7 العلم الشائع

ولهذا السبب نفضّل عبارة العلم الشائع على عبارة العلم الشعبيّ. فكم من علم شعبيّ لطيف يروّح على الأنفس بالأساطير ولا يصيب الخلق بضرر غير الإفراط أو التفريط في الضحك، كأن يعتقد السذّج من العجائز أنّ الأرض على قرن ثور كلّما أراح قرنا إلى قرن زلزلت الأرض، أو أنّ القمر امرأة مشنوقة لإتيانها ما لا يؤتى. ثمّ كم من علم شعبيّ، وإن لم ينظّر المفاهيم، لم يخل من حكمة.

ثمّ إنّ العلم الشعبيّ قد يكون في العديد من الشعوب المتيقّظة ثمرة مجهود المثقّفين في نشر المعرفة العلميّة على صورة ميسّرة بأجهزة الإعلام والكتب التعليميّة الموازية للبرامج والمناهج التربويّة[1]. فليست كلّ الشعوب مغرمة بفتح القنوات التلفزيّة لنشر ما جاء واتّفق، ولا كلّ الشعوب متلهّفة إلى أسواق الكتب ومعارضها لتوزيع ما لا يفيد. فمن الشعوب من يتشبّث بالارتقاء بثقافة المواطن حتّى لا يسقط الفرد بين أنياب الجهل، فيسيء لنفسه وغيره ولأمّته جمعاء. فمن العلم الشعبيّ ما هو في الأصل ثقافة علميّة ضروريّة للمجتمع تمكّنه من تربية العلم في مناخ صحّيّ وتربة صالحة للفلاحة خالية من الطفيليّات والفطريّات والبكتيريّات الثقافيّة. فكما لا تنمو المزروعات في الأتربة المصابة، لا ينمو العلم في الثقافات الآسنة إلا وهو عليل يحمل من النفع بقدر ما يحمل من العدوى. فمن أسباب تأخّرنا في المهارات والمعارف كثرة ما ينشره الجهلة من

1- . أوّل ما استعملت عبارة العلم الشعبيّ في الثقافة الفرنسيّة استعملت في إقبال بعض دور النشر في القرن التاسع عشر على تبسيط العلوم ونشر فوائدها بين الناس.



العادات والعقائد المانعة لكسب العلم بما فيها من قبول وتسليم واستنكاف عن أساليب النقد والتمحيص والمساءلة. فمن تعوّد على التسليم بالخوارق فقد العقل الناقد، فإنّ المقارنة والتحليل والتأليف والاستدلال بالاستقراء والاستنباط وغيرها من أعمال الفكر، إنّما تُتَعلّم تعلّما بالمراس والدربة والجهد.

ثمّ إنّه ليس في عبارة «العلم الشائع» تحقير ولا تهجين. فمن الشائع ما صحّ علمه وثبت وانتشر كعمليّات القسمة والجمع والطرح والضرب، وكتمييز المفيد من الطعام والشراب، ومعرفة أهمّ الأجهزة في وظائف الجسم. ومنه ما شاع بالنقصان الممكن تلافيه بالاستكمال كمعرفة الناس أنّ القمر من حيّز الأرض والزهرة كالأرض من الشمس، ينقص البعض أن يعرف أنّ كواكب الشمس ليست كلّها كالأرض صخريّة، بل منها الغازيّ كالشمس لم يبلغ كتلتها ليكون نجما مثلها كالمشتري. ومنه ما زاغ واعتراه البطلان كظنّ البعض أنّ الفيروس نوع من الجراثيم، وليس هو في الحقيقة من عالم الأحياء. ومنه ما انتشر بين المتخصّصين دون غيرهم، أو بين المثقّفين بثقافة علميّة[1] جيّدة، كنظريّة التوسّع الكوني المشتقّة من قانون النسبيّة.

وجميع هذه المعارف شاحذة للعقل، مانعة للتصوّرات اللغويّة المختلّة، إذ التعوّد على علوم الطبيعة تعوّد على التمحيص وتمييز لما هو من القابليّة الواقعيّة عمّا سواه، كما أنّ التعوّد على المعارف الإنسانيّة تعين المشتغل في علوم الطبيعة على النسبيّة. فحقول المعرفة على خلاف التصوّرات الشائعة مترابطة في المفاهيم والمناهج، هي للعقل كالأغذية المتكاملة للجسم، والنشاط فيها للذهن كالرياضة للجسم، ظاهر الحركة بعيد المسعى ونفعها قريب[2].

وليس ما انتشر بين العامّة من الناس بالضرورة أهوج كما سنرى في ما سمّيناه بالوقع العفويّ في الفصل الرابع، ولا ما انتشر عند المدقّقين بالضرورة هو الأصوب في الاختيار

1- . الثقافة العلميّة هي مجموع المعلومات الشائعة في طبقة المثقّفين المنتسبين إلى اختصاصات مختلفة، بحيث يكون لكلّ واحد منهم، إضافة إلى ما تعمّق فيه، معرفة بعموم ما وصل إليه الآخر في اختصاصه. وليست الثقافة العلميّة ضربا من الموسوعيّة وإن كانت شرطا لها، إذ تقتضي الموسوعيّة تعمّقا في أكثر من اختصاص.

2- . للتفقّه في علم أصول المنهج، يمكن النظر في متن جامع وجيز مثل تشالمرز(Chalmers، 1976، 1982، trad. 1988)؛ فهو على قدمه مفيد يقدّم خلاصة عن الاتّجاهات المختلفة في الإبستمولوجيا ومترجم إلى الفرنسيّة والعربيّة؛ أو مثل همبل (Hempel، 1966،trad .1972، 1996)، ويظهر هذا الكتاب أكثر البعد المنطقيّ للمناهج. وبالعربيّة، كتب البعض مقدّمات مفيدة يجد القارئ بعضها في ثبت المراجع.



كما سنرى في تصوّر الشيوخ للنحو في الفصل الثاني. وليس كلّ شائع عند العامّة غير شائع عند الخاصّة، ولا العكس. وقد يكون المظنون أيقنَ من الثابت، واليقين أضعفَ من المشكوك فيه. فليس العلم كالدين قائما على الإيمان المطلق والتصديق المسبق. بل السبيل إلى العلم أن تشكّ بمنهج العقل في ما أقرّه العلم، وأن تفرض لكلّ قول ما ينفيه، حتّى يتبيّن للناظر ما قام منه على أساس متين. ولو لم يكن هذا شأن العلماء لما تقدّم العلم. فالحقيقة العلميّة حقيقة نسبيّة، تُصدّق افتراضا حتّى يأتي ما يدعمها أو يدحضها. فالشائع بين المتعلّمين من التبجّح بالوثوق، وشدّة الإيمان بحقائق العلم، والتسليم بما قال الشيوخ في الكتب الرائجة والمتون المحقّقة، كلّها تصوّرات مغلّطة للعلم، صادرة عن العادات المتأتّية من المحفوظات النقليّة غير القابلة لمنافع العقل الناقد الشاكّ الذي طالما نوّه به عمالقة الحضارة العربيّة الإسلاميّة كالخليل والجاحظ وغيرهما[1].

2- العلم واللغة والطبيعة الكلّيّة

2-1 العربية بين التصور المخصوص والتصور الكلي

تتأتّى التصوّرات الشائعة عن العربيّة من أحياز تصوّريّة شتّى، نقف منها على حيّزين.

الحيّز الأوّل هو المبادر للذهن من العنوان؛ وهو أنّ هذه التصوّرات مقوّمات ذاتيّة في تمثّلنا للعربيّة ما هي، تُخصِّصها، وتكوّن شبكة تصوّريّة مميّزة لها. ومن ذلك قول القائلين بأنّ العربيّة لغة القرآن لا بمعنى أنّها اللسان الذي أُنزِل به كما جاء في الذكر، بل بما يقتضي عند بعض القائلين السذّج أنّ قدمَ العربيّة قدمُه لخلطهم بين القرآن ولسان العرب. ومن ذلك أيضا أن يبني بعضهم للعربيّة نظاما تصوّريّا وفق هذا الاعتقاد منكرا لحقيقتها التاريخيّة ولخصائصها الموضوعيّة، كغفلة بعض العوام ومن جاراهم من غير المتخصّصين عن تطوّر الألسن واندراجها في عائلات وأسر ذات أصول أقدم منها.

إلا أنّ هذا الحيّز، في نظري، إن اقتصرنا عليه، لم يكن ذا بال في علم لغويّ يسعى إلى الكلّيّات، ويحدّد الخصوصيّات باعتبارها متغيّرات في تحقيق هذه الكلّيّات، كأن نقرّ

1- . جاء في كتاب الحيوان: «وبعد هذا، فاعرف مواضع الشكّ وحالاتها الموجبة له لتعرف مواضع اليقين والحالات الموجبة له. وتعلّم الشكّ في المشكوك فيه تعلّما. فلو لم يكن في ذلك إلا تعرّف التوقّف ثمّ التثبّت، لقد كان ذلك ممّا يحتاج إليه» (الحيوان،ج2، ص35) وفي هذا السياق ورد عن الخليل قوله بأنّ معرفة ما يحتاج إليه من النحو تستدعي معرفة ما لا يحتاج إليه. وهي من أبلغ ما حصلت في تعليم المنهج إلى المعرفة النحويّة.



مثلا أنّ جميع الألسن تنظّم المقاطع حول نواة حركيّة صائتة على طرفيها تقع الحروف الصامتة، ثمّ نستدرك بأنّ العربيّة من الألسن التي لا تقبل إدراج حرفين قبل النواة، أو نقول بأنّ الألسنة ذات وظائف فعليّة وفاعليّة ومفعوليّة تقبل الترتيب على تقليبات ستّة، ثمّ نستدرك بأنّ العربيّة من نمط [ف فا مف] والأنكليزيّة من نمط [فا ف مف]. فالنظر في «صورة العربيّة» وخصوصيّتها من هذه الوجهة الكلّيّة لا بدّ أن ينتهي بحكم في مدى المطابقة بين هذه الصورة وما تقتضيه الكلّيّات اللغويّة أو ما تقبله من خصائص التنوّع، فنحكم أمرها بما نحكم به أمر غيرها من الأحكام التي لا يخرج عنها لسان، ونحكم بتخصيصها بأحكام ممكنة الوجود في ما كان من الألسن على نمطها. فبالكلّيّات تُفهم الخصوصيّات. وذلك كقولك الإنسان ذو عينين، إلا أنّ الأعين على ألوان، واللون الغالب على العرب كذا. فلا تكون العربيّة كخلق خارق لا كفؤا لها، تبقى منقطعة عمّا ينزّلها في الكلّيّات الميسّرة لانتفاعها بما تنتفع به سائر الألسن من حيل التعليم الناجع السريع، وحيل التقانة وغيرها.

فمن هذه الجهة الساعية إلى إدراج الخصوصيّ في الكلّيّ، وهذه الجهة فقط، يمكن أن تكون التصوّرات المتبنّاة مندرجة في إشكاليّات علميّة كبرى مراقَبة منهجيّا وطارحة للقضايا المنهجيّة والنظريّة المفيدة. وهذا لا يمنع منهجيّا من أن تكون بعض خصائص العربيّة ذات قيمة موضوعيّة كافية ولو جزئيّا لإحداث إشكال في تصوّر العلم للغة البشريّة، ولإعادة النظر في بعض الاختيارات النظريّة أو الفلسفيّة.

2-2 الكلي اللغوي والكلي الإناسي

يدعو ما ذكرناه عن وجوب اندراج الخصوصيّ في الكلّيّ إلى الاهتمام بحيّز ثان أوسع يجاوز العربيّة والمتكلّمين بها والدارسين لها والناظرين فيها. وهو حيّز اللغة البشريّة نفسها، باعتبارها ملكة ذهنيّة عند أغلب الدارسين[1]، أو ملكة محدّدة بالنحو الكلّيّ عند البعض[2]، أو، كما نرى، باعتبارها حقيقة دائمة الحضور دوام النوع متجسّدة في الألسن

1- . ليس مفهوم الملكة اللغويّة مفهوما حديثا. فهو شائع في التفكير القديم. وعند ابن خلدون إشارة له. لكنّ دي سوسير، في دروسه، أوضح من السابقين في التمييز بين اللغة واللسان. ورغم عدم إلحاحه على الجانب البيولوجيّ، فمن الواضح أنّه كان يعتبر اللغة حقيقة إنسانيّة ذات صلة بمكوّنات الذهن الماديّة.

2- . اهتمّ كثير من الدارسين بفرضيّة الكلّيّات اللغويّة. ومنذ لنبارق ارتبطت القضيّة بتجهيز الإنسان البيولوجيّ.لكنّ الفكرة تطوّرت أكثر في ظلّ النظريّة التوليديّة على صورة استنباطيّة. واهتمّ بها الأنماطيّون على صورة استقرائيّة.



المتعاقبة والمتزامنة المحقّقة لها على صورة شبيهة بتحقيق البرمجيّات المختلفة لبرنامج حوسبيّ أساسيّ[1].

ذلك أنّ الصورة الشائعة في شأن لسان مّا لا تتأتّى دائما من اعتبارات خصوصيّة راجعة إلى ذلك اللسان بعينه. فقد تكون التصوّرات، بغضّ النظر عن صحّتها وعدم صحّتها، ومطابقتها وعدم مطابقتها للتصوّرات العلميّة المنهجة، تصوّرات تتعلّق بخصائص اللغة البشريّة نفسها، متأتّية من نظم العقائد السائدة، سواء أكانت دينيّة أم لم تكن، أو من عقائد أزليّة بائدة أبقت آثارها التصوّريّة في بعض الأبنية الثقافيّة. فأغلب ما نظنّه خاصّا بتقديس العربيّة إنّما هو أمر عامّ عند الكثير من الشعوب. ولكلّ أمّة أسلوبها في الإعلاء بلسانها والإزراء بالغير.

2-3 العربية بين التصور الحضاري والتصور القومي

لا يخلو التمثّل العامّ للعربيّة من بعدين: بعد يضعها في حيّز الأقوام المتكلّمين بها، وبعد يضعها في حيّز إنسانيّ أوسع. فلكلّ حيّز تصوّراته الخاصّة أو تلوّنات تصوّريّة. فليس تصوّرك لها في الحيّز الأوّل على أنّها لسان العرب الأقحاح، كتصوّرك لها لسانا لعربانيّين[2] يتكلّمونها لسانا أوّل [ل1] دون أن يكونوا بالضرورة من دم عربيّ خالص؛ وفي التصوّر الثاني بعد حضاريّ أهمّ وأقوى. وأمّا التصوّر الثالث، فحيّز آخر يشمل المستعملين لها من غير العربانيّين؛ وهو استعمالها في مستوى إنسانيّ أعمّ باعتبارها عند البعض لسانا ثانيا [ل2] وطنيّا أو لسانا ثانيا أجنبيّا [لأج].

ليس هذا التصوّر المميّز بين أصناف المتكلّمين والمستعملين تصوّرا واضحا إلا عند زمرة من المتخصّصين المهتمّين بنظريّات التعليم والاكتساب، لكن على صورة غير كافية. فعند الكثير من التعليميّين، أي المختصّين في تعليم الألسن، لا فرق واضحا بين [ل1] باعتبارها لسانا و [ل1] باعتبارها لهجة دارجة. فأغلب الكتّاب يستعملون عبارة «اللغة الأمّ». وهي عبارة غامضة جدّا رغم وضوحها الظاهر. ومأتى الغموض أمران نظريّ واختباريّ. فأمّا النظريّ فسببه الخلط بين اللغة واللسان، لا في المصطلح، بل في

1- . فرضيّة «الحوسبة النحويّة» ذات جذور قديمة في تنظيم القواعد والأحكام وترتيبها. تطوّرت في الحديث مع التوليديّين. وأخذنا بها في كتاباتنا.

2- . عن ابن منظور في اللسان عن الليث أنّ العربانيّ هو المتكلّم بالعربيّة (ن. لسان العرب في [ع.ر.ب]).



المفهوم المميّز بين ما هو إنسانيّ جامع وما هو خاصّ بقوم دون قوم. وأمّا الاختباري فسببه أنّ هذه العبارة قائمة على تشخيص غير دقيق للتنوّع اللهجيّ. فإلى أيّ حدّ، مثلا، يمكننا أن نقول أنّ اللغة الأمّ عند صعيديّ وقاهريّ، أو عند غربيّ من تونس وشرقيّ من الجزائر، هي نفسها. لكن، للأسف يكثر استعمال هذا المصطلح تربويّا وتعليميّا لتأكيد الفرق بين اللهجة التي يكتسبها الطفل في محيطه الاجتماعيّ، والصيغة اللسانيّة في المدرسة. (انظر تفصيل هذا في مقالنا عن المقاربة التواصليّة في (الشريف 2014))، حيث نميّز بين التعدّد اللهجي والتعدّد اللسانيّ اعتمادا على العلاقة الوصليّة في الأوّل {[ل1] ∧[ل2]}، والفصليّة في الثاني {[ل1] ∨[ل2]}[1].

وفي العموم، يبدو لنا التمييز بين {[ل1] و[ل2]} تمييزا غير واضح عند أغلب الدارسين، ومخلوطا بمواقف تقييميّة متضاربة سلبا وإيجابا. ومن عوامل الخلط عدم وضوح الفرق بين الجانب اللسانيّ والجانب الإثنيّ الأقواميّ من جهة أولى، وبين الجانب الإثنيّ والجانب الحضاريّ المدنيّ من جهة ثانية، وبين هذين الجانبين والجانب الإنسانيّ الكلّيّ من جهة ثالثة.

4-2 العربية بين البعد الحضاري والبعد الإنساني

فأمّا الأوّل، فالشائع في شأنه أنّ كلّ لسان مخصوصٌ بقوم ذوي أصل واحد. وهذا تصوّر، وإن صحّ جزئيّا في حالات كثيرة من الألسن ذات الانتشار المحدود، فقلّما يصحّ في الألسن الواقعة في الممرّات الجغرافيّة، وفي مواطن الصراع الحضاريّ؛ وهي

1- . نحدّد في (الشريف 2014) الفرق بين اللسان واللهجة الدارجة كما يلي: «خلاصة هذا أنّ الاسترسال اللغويّ [بين الألسنة] شبيه باسترسال الأطياف اللونيّة. فكما أنّ الشعوب تختلف في ما يفصل بين الأحمر والبرتقالي والأصفر مثلا، فكذلك تختلف في ما يفصل لهجة عن لسان. ففيبداية الأمر ونهايته يبقى القرار العرفي هو الحكم بين الحالات المتشابهة. وهذا ما يجعل رمز اللام في [ل1] و[ل2] ذا إحالة عرفيّة. (...) فإذا كان الرابط بين الزوجين (ل1،ل2) وصليّا (ل1 8 ل2) فهما لهجتان، وإذا كان الرابط فصليّا (ل1 8 ل2)، فهما لسانان. فقيمة الطرفين كما بيّن البنياويّون في اللسانيّات وفلاسفة اللغة في المنطق إنّما تعود إلى نوع العلاقة الرابطة لا إلى ذات الشيء. وينجرّ عنه أنّ [ل] في (1) هي مجموعة اللغة البشريّة، وعناصرها هي الألسنة المحقّقة لها، في حين أنّ [ل] في (2) مجموعة لسانيّة عناصرها هي اللهجات المحقـّقة لها:

(1) ل ← {ل1 7 ل2... 7 ل ع}

(2) ل ← {ل1 8 ل2... 8 ل ع}

وهكذا تكون اللغة البشريّة مجموعة لا نهائيّة من اللهجات الاعتبارية المتجمّعة في ألسنة اعتباريّة على صورة استرساليّة في الفضاء والزمن، بحيث يمكن أن تنضوي (٢) في (١) على الصورة التالية على مدى الأرض وعلى مدى عمر الإنسان العاقل:

(1) ل←{...{ل1 8 ل2... 8 لع}7(...)7{ ل1 8 ل2... 8 لع}...}»



حالة أغلب الألسنة الحضاريّة الكبرى، كالآشوريّة والآراميّة والفينيقيّة واليونانيّة في القديم، والعربيّة والإسبانيّة والبرتغاليّة والإنجليزيّة والفرنسيّة في الحديث. فأغلب هذه الألسنة تحوّلت منذ دخلت في منطق الجدليّة التاريخيّة إلى ألسنة امتزاج حضاريّ بين شعوب مختلفة.

إلا أنّ كثيرا من الأقوام لا يقبلون أنّ اللسان الذي كان لسانهم لم يعد مخصوصا بهم، فيميلون إلى مواقف تقوم على مفهوم العنصر الصافي وما ينجرّ عنه من تمييز عنصريّ. وهو ما يستدعي العلاج التوعويّ بالبعد المدنيّ المرسّخ لمفهوم «اللسان الحضاريّ». وهو بعد غير كاف، من الوجهة الإنسانيّة الكلّيّة. وذلك أنّه قد يعوّض التشنّج الإثنيّ بالتشنّج الحضاريّ كما هو الأمر عند بعض الغربيّين المغالين في رفض الآخر المغاير باسم قيم إنسانيّة ليست في حقيقتها سوى اختيارات حضاريّة غربيّة. وكذلك الأمر عند كثير من العرب المسلمين الذين لا يتصوّرون إمكان أن يكون العربانيّ نصرانيّا أو غير عربيّ، أو أن يكون عربيّا غير مسلم.

ليس مفهوم اللسان وحده، وبالمعنى الشائع له، مفهوما كافيا لانتهاج أخلاقيّة علميّة قائمة على قيم إنسانيّة عليا وناجعة منهجيّا في الوصف، لكونه مفهوما ملابسا، كما رأينا، للانفعال العقديّ القوميّ أو الدينيّ. هذا، والحال أنّه لا يمكن للعلوم اللغويّة أن تستغني عن البعد الأخلاقيّ الملازم للمفهوم والمنهج، والذي لا يمكن أن يكون إلا إنسانيّا وكلّيّا. بل لعلّ العلم اللغويّ أكثر احتياجا إلى هذا البعد من العلوم الطبيعيّة الأخرى كالبيولوجيا والفيزياء والطبّ.

فالبيولوجيا، مثلا، تمكّنت من القضاء نسبيّا على كلّ سند علميّ ممكن للأفكار العنصريّة المطلقة. فبعد التوصّل إلى حصر المنظومة الوراثيّة بالتشكّلات الهبائيّة الحامضيّة، لم يعد لأحد أن يشكّك في إنسانيّة الإنسان. هذا، وإن بقيت بعض الجماعات تستعمل بعض الخصائص لتمييز الأقوام الممتزجة بتحاليل مريبة1. إلا أنّ العنصريّة الممكنة، إن بقيت، فستبقى طبقيّة في مفهوم إنسانيّ موحّد.

1- . في وسائل التواصل الاجتماعي إحصائيّات أنجزها علماء الوراثة لغايات طبّيّة في الغالب، وتستعملها بعض الجهات لدعوات سياسيّة تفريقيّة توهم بأنّها موضوعيّة قائمة على سند علميّ، وكأنّ المؤرّخين لا يعرفون منذ قرون أنّ أغلب القارات ولا سيّما الأوربّيّة وما حول البحر المتوسّط، خليط من الشعوب بحكم الهجرات والصراعات والامبراطوريّات المازجة بين الأقوام.



ما يضاهي المشروع الجينيّ في اللغة هو المشروع الذي دشّنه بعض الأعلام للبحث عن خصائص النحو الكلّيّ في الستّينات والذي تبنته الاتّجاهات التوليديّة والاتّجاهات الأنماطيّة (ن. المكّي (سميّة) 2013). ولكننا سنحاول في ما يلي التمييز بين اللغة واللسان على صورة لا تلتزم بآراء بعينها.

2-5 من الأصول التاريخية والمنهجية للتمييز بين اللغة واللسان

لم يكن هذا المشروع طفرة في العلم اللغويّ. فقد سبق بمحاولتين غير علميّتين قبل أن يسبق بمحاولة علميّة أولى. ففي القديم بحثت كلّ أمّة حضاريّة كبرى عمّا يؤيّد اعتقادها أنّ لسانها يمثّل كلّ الملكة اللغويّة عند الإنسان. فقد كان هذا الغرور منتشرا عند الإغريق والرومان قبل أن ينتشر عند العرب معزّزا بالاعتقاد الدينيّ. ثمّ في الحديث، واصل الفرنسيّون في أوج صعودهم الثقافيّ ادّعاءهم بأنّ الفرنسيّة تمثّل العقل. إلا أنّه في الوقت نفسه شاعت في عصر الأنوار أفكار ديكرتيّة وألمانيّة تبحث فلسفيّا عن نحو عام لم يتخلّص تصوّره تماما من النظرة المنطقيّة الموروثة عن الأرسطوطاليسيّة (م.فوكو/ M.Foucault، 1967، pp.7-15.).

لكنّ التوجّه العلميّ الحقيقيّ بدأ متردّدا مع اللسانيّات التاريخيّة. فمع اكتشاف العلاقة بين السنسكريتيّة، وهي اللسان الهنديّ القديم[1]، والألسنة المنتشرة في أوروبا، تزعزعت بعض المعتقدات اللغويّة الشائعة، كاعتبار العبريّة أمّ اللغة البشريّة.

إلا أنّ التمييز العلميّ الحقيقيّ، لم يظهر بوضوح إلا مع دي سوسير وتفريقه الرائع بين اللغة واللسان. فهو الذي وضع مشروع علم موضوعيّ يصف الألسنة باعتبارها تحقيقات للملكة اللغويّة. لكنّ المشروع السوسيريّ رغم مجهود اللغويّين الأوربّيّن ولا سيّما هيلمسلاف، لم يحظ بما يكفي من دعم في أمريكا. فبلومفيلد رغم اطّلاعه على دي سوسير، لم يكن بوسعه تجاوز التيّار السلوكيّ لارتكازه على أسس إبستمولوجيّة قويّة نافذة في البيولوجيا وعلم النفس، وذات أسس وضعانيّة سائدة في الفيزياء. وفي الحقيقة كان السلوكيّون في ذلك الوقت على حقّ في اعتبار اللغة نشاطا ذهنيّا كامنا في

1- . بانيني هو نظير سيبويه في التراث الهنديّ. عاش بين 560 و 480 قبل الميلاد في ما يسمّى اليوم بباكستان. وكان أوّل من وضع قواعد نحويّة منظّمة حسب الأصوات والأبنية الصرفيّة والإعرابيّة. وإليه يرجع اكتشاف مفهوم الجذر والوحدة الصوتيّة الدنيا (صوتم) والوحدة الصرفيّة الدنيا (صرفم) وعلامة الإعراب.



صندوق أسود[1] لا يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة. فقد كان سبر الدماغ منذ قرن فكرة مستقبليّة لا غير.

لكن، بعد نصف قرن تقريبا، توفّرت مناهج موثوقة في سبر الجهاز العصبيّ ونشاطه الذهنيّ، ونجحت بعض المقاربات غير السلوكيّة في ابتداع مناهج موضوعيّة لدراسة الذهن. وهذا ما مكّن البنيويّين الأمريكيّين من إعادة النظر في المبادئ السلوكيّة. فكان ميلاد التوليديّة التي رجعت بقوّة إلى الأفكار الديكرتيّة العقلانيّة معتمدة في الآن نفسه على مكتسبات علم النفس وبعض الاتّجاهات في ما سمّي بالذكاء الصناعيّ. فعلم النفس، في العقد السادس من القرن العشرين، لم يعد مجبرا على سبر الصندوق الدماغي الأسود بإثارة ردود الفعل حسب التمشّي [مثير ←استجابة]، ونجاح نظريّة الحاسوب شجّعت على تصوّر نماذج أوّليّة لاشتغال الدماغ.

ذلك أنّ الصناديق السوداء لم تعد بيولوجيّا منغلقة تماما عن الملاحظة الموضوعيّة، فلم يعد من اللازم الاكتفاء دخلا بطرق بابها المغلق ببعض المثيرات حتّى نتلقّى خرجا أجوبة تكشف دواخلها، أو تستعمل، كما جرت الحال عند البنيويّين، لبناء نظريّة علميّة تتجنّب نسبة خصائص الموصوف إلى الذهن. فمع اكتشاف طرق فيزيائيّة جديدة في اكتشاف الدماغ، تمّ العثور أيضا على الصندوق الأسود الذي تكمن فيه الوراثة. فلم يعد من اللازم في الوراثة الاكتفاء بالظاهر الاجتماعي والمتمثّل في تتبّع الأفراد في المجموعات ذات القرابة. فقد تبيّن أنّها مخبّأة في نواة الخليّة، وأنّ الكيمياء العضويّة لها ما يكفي من الوسائل لتحليل المادة الهبائيّة الحامضيّة المسجّلة للمعلومات. وكان في هذا وغيره ما يشجّع على البداية في وضع فرضيّات ذهنيّة جديدة على صورة يقبلها المنهج الحديث.

وممّا شجّع على هذا التوجّه أمران غير مرتبطين مباشرة بالبيولوجيا. أوّلهما مفهوم «الذكاء» باعتباره مفهوما فلسفيّا عاماّ، واكتشاف تورنغ لنظريّة حوسبة المعلومات اعتمادا على الحساب الثنائيّ، والتوصّل بعد الحرب العالميّة إلى طرق التشفير باعتماد هذا الحساب الأدنويّ في التكنولوجيا. والثاني هو نجاح اللسانيّات البنيويّة في

1- . الصندوق الأسود استعارة اصطلاحيّة للتعبير عن كلّ ما ينغلق عن الملاحظة العينيّة المباشرة. فقلب الأرض مثلا صندوق أسود لا يمكن للجيولوجيا ملاحظته ملاحظة مباشرة. لذلك ابتدعت طرقا غير مباشرة في البحث عن القرائن الدالة عليه. نفس الشيء بالنسبة إلى الشمس والمجرّات في الفيزياء الفلكيّة. فليس الموقف البنيويّ من الذهن في أساسه إديولوجيّا كما قد توحي به بعض الدراسات، بل هو موقف إبستمولوجيّ إزاء الأبنية الطبيعيّة المنغلقة عن المعاينة.



تحديد الوحدات الدنيا الحاملة للمعلومات تحديدا شكليّا. فهذان النجاحان شجّعا البيولوجيّين على انتهاج الأدنويّة الذرّيّة (أو الذرّانيّة)[1] واعتبارها أساس تشفير وراثيّ ذي خصائص لغويّة من صنف طبيعيّ وكيميائيّ.

2-6 التوجه الطبيعي في التمييز بين اللغة واللسان

ونتيجة لكلّ هذا التعامل بين العلوم، صار من الممكن في الستينيّات من القرن الماضي التفكير في توجّهين متكاملين: توجّه ذهنيّ نفسيّ يفسّر الإنجاز السلوكيّ بالقدرات الذهنيّة الكامنة في اشتغال الدماغ، وتوجّه بيولوجيّ يقوم على افتراض أصول بيولوجيّة لهذه القدرات الذهنيّة.

هذا ما أدّى بتشمسكي إلى المقابلة الثنائيّة بين القدرة والإنجاز (Chomsky، 1965). وليست هذه المقابلة في جوهرها سوى مقاربة حديثة للتفريق السوسيري بين اللغة واللسان من جهة والكلام من جهة أخرى. فالفرق بين المقاربة السوسيريّة والمقاربة التشمسكيّة ليس في التوجّه الذهنيّ النفسيّ الذي يستوجبه مفهوم اللغة، بل في التوجّه الاجتماعي[2] لمفهوم اللسان عند دي سوسير، هذا التوجّه الذي لا تقبله الإبستمولوجيا البوبيريّة[3] التي يقول بها تشمسكي في إطار التوجّه البيولوجيّ الذي سنّه وطسن[4] منذ أوّل القرن في علم النفس، واحترمه بلومفيلد في بنيويّته التوزيعيّة السلوكيّة.

هذه هي الخلفيّة المنهجيّة والعلميّة للتحوّل من السلوكيّة إلى العرفانيّة الأولى التي بدأت توليديّة تشمسكيّة. ولم يكن الاختيار البنيويّ السلوكيّ ولا التوليديّ مجرّد نزعات فكريّة لا موجب لها منهجيّا، كما قد يخطر في بال من يعتمد على مراجع تقدّم الخلاف بين البنيويّة والتوليديّة وكأنّها اختيارات شبه عقديّة خالية من كلّ الأبعاد

1- . الذرّانيّة فرضيّة فلسفيّة رسّخها دمقريطس بين القرن الرابع والخامس قبل الميلاد. وملخّصها أنّ الأشياء الماديّة وغير الماديّة قابلة للتجزئة إلى أقصى الصغر وسمّاه الذرّة. وعلى هذه الفرضيّة بنى إقليدس فكره الهندسيّ. وفي الحديث تبنّته العلوم الكيميائيّة والفيزيائيّة وحتّى البيولوجيّة. ودعّمها في المنطق فريقة (Frege)،أواخر القرن التاسع عشر وأوائل العشرين . وقال بها كثير من اللغويّين. وعلى أساسها بنينا تصوّرنا للقيمة الوجوديّة في «الإنشاء النحويّ للكون».

2- . تأثّر دي سوسير بعالم الاجتماع الفرنسيّ دركايم (Durkheim) (1858–1917).

3- . بوبر (K. Popper) (1902–1994) كوّن تصوّرات منهجيّة قائمة على مفهوم الدحض، معتبرا أنّ المدحوضيّة معيار العلميّة.

4- . وطسن (J. B. Watson) (1878–1958) مؤسّس المنهج السلوكيّ في علم النفس القائم على المثير والاستجابة ورفض الاستبطان.

المنهجيّة التي تحكّمت موضوعيّا في تطوّر العلم.

ليس هذا التمييز بين اللغة واللسان ولا التمييز بينهما وبين الكلام بالتمييز الواضح في كلّ الدراسات اللغويّة الحديثة. فكثير من الدارسين لم ينخرطوا تماما في التوجّه البيولوجيّ ولا في مشروع البحث عن خصائص النحو الكلّي المقتضي له. إلا أنّنا نرى أنّ كلّ الدراسات اللغويّة الساعية إلى تحديد أحكام لغويّة عامّة تصبّ رغم أنفها في ما يعزّز هذا المشروع.

ذلك أنّ التوجّه البيولوجيّ الذي تركّز منذ كتاب لنبارق عن «الأصول البيولوجيّة للغة» بمشاركة تشمسكي[1]، وإن كان محسوبا على نظريّات بعينها، فليس من اليسير في عصرنا هذا أن يجازف دارس ذو اطّلاع على ما وصلت إليه المعرفة بإنكار أنّ اللغة وظيفة من الوظائف الحيويّة العليا للدماغ شأنها شأن الذاكرة والإدراك وغيرهما ممّا لا سبيل إلى نكران كونه ناتجا عن بنيتنا البيولوجيّة. فالتوجّه البيولوجيّ موجود بالقوّة في جميع الاتّجاهات الذهنيّة القديمة والحديثة؛ والإقرار به صراحة متوقّف فقط على استعداد نفسيّ من الدارس، يشجّعه على قبول تصوّر للمنتوجات اللغويّة لا يخضع للمقابلة بين الطبيعيّ والثقافيّ. فهذا التصوّر القائم على اعتبار اللغة من المجال الثقافيّ المقابل للمجال الطبيعيّ هو العائق المنهجيّ الأساسيّ المانع من تناول اللغة باعتبارها اشتغالا ذهنيّا عصبيّ المادة.

أمّا النحو الكلّيّ، فكثيرا ما يبدو لنا أنّ المعارضين للقول به يعارضون في الحقيقة بعض النظريّات المسؤولة عن نشره مشروعا للسانيّات. ذلك أنّ جزءا لا بأس به من صياغته في النظريّة التوليديّة مثلا صياغة لا يمكن تبنّي محتواها دون أن تتبنّى معه كلّ الجهاز الاصطلاحيّ وما خلفه من المفاهيم التوليديّة. أماّ الفكرة ذاتها، أي فكرة كون الألسن المختلفة تشترك في أحكام عامّة كلّيّة، فهي مستقرّة في المشروع العلميّ بحكم كون العلم، مهما كان مجاله، لا يكون إلا في الكلّيّات.

2-7 الطبيعية والكلية ومفهوم العلم

يعني هذا منهجيّا أنّ الطبيعيّة والكلّيّة خصيصتان مرتبطتان بمفهوم العلم؛ أي لا يكون العلم إلا طبيعيّا كلّيّا. ويعني أخلاقيّا أنّ الإنسان واحد. وهو ما يقوّي إنسانيّة الإنسان، ويضعف جميع النزعات المشجّعة على العنصريّة اللسانيّة المتجسّدة في

1- . ن. مقال تشمسكي في ذيل الكتاب المترجم عن اللسانيّات الديكرتيّة. (Chomsky 1966 trad 1969).



التصوّرات التفاضليّة غير الموافقة للعلم. وفي هذا الإطار الحديث، لا يمكن للكثير من التصوّرات الشائعة عن العربيّة أن تكون موافقة لهذا الاتّجاه الإنسانيّ والطبيعيّ.

فقد صار من اليقين، منذ مقارنات القرن التاسع عشر التي أدّت بدي سوسير إلى تخليص اللسانيّات من فكرة التفاضل، وإلى الآن بعد وصف الآلاف من الألسنة، أنّ جميع الأنظمة اللغويّة متناظرة ومتعادلة. فما يعبّر عنه لسان صرفيّا أو معجميّا أو إعرابيّا يعبّر عنه لسان آخر على وجه آخر. فتوهّم التفاضل راجع إلى أنّ البعض لا يقبل أن يعبّر لسان لا يفضّله بنفس الطريقة التي يعبّر بها اللسان الذي يفضّله أو بطريقة أخرى، لأسباب حضاريّة أو ثقافيّة ليس لها أيّ صلة بالأبنية نفسها، كتفضيل الأبيض على الأسود، أو تفضيل أهل نحلتك على غيرهم.

في رأينا، وباعتماد ما ذكرناه، أنّه من الضرورات العلميّة المنهجيّة الأكيدة أن نحافظ على هذه المقابلة السوسيريّة بين اللغة واللسان، للتمييز بين ما هو إنسانيّ عامّ وكلّيّ وما هو خصوصيّ حضاريّ ومدنيّ.

وفي هذا الإطار، نتمسّك في كلّ كتاباتنا بأنّ للإنسان لغة واحدة تتحقّق في مجموعة لا نهائيّة من الألسنة كلّ لسان منها يتحقّق بدارجات مختلفة تظهر في صور لهجيّة شتّى.

هذا التقابل بين اللغة واللسان وما يقتضيه من تمييز بين الكلّيّة الطبيعيّة والخصوصيّة كفيل في نظرنا بحلّ كثير من المشاكل التي تثيرها التصوّرات الشائعة والراجعة أساسا إلى عدم انتشار المعرفة النظريّة والمنهجيّة.

إلا أنّنا نصطدم بعائق منهجيّ كبير يعمل في المؤسّسات التعليميّة على منع كلّ تكوين علميّ ممكن من التصدّي إلى القضايا بمفاهيم ومناهج ناجعة. ويتمثّل في انتشار تصوّر منغلق للعربيّة قائم على مقابلة عقديّة صلبة بين المعرفة القديمة الموروثة والمعرفة الحديثة الواردة.

8-2 النحو واللسانيات بين الخصوصية والكلية

تنتشر في الأوساط التعليميّة، ولا سيّما الجامعيّة، تصوّرات تصنيفيّة قائمة على التمييز بين النحو واللسانيّات، أو الألسنيّة أو اللغويّات؛ أو ما شئت من الأسماء؛ فإنّما العبرة بالمفهوم. وهو أنّه علم غرضه، كما بيّنّا، غرض كلّ علم، وهو وضع الأحكام الكلّيّة المسيّرة لجزء من الطبيعة. والجزء الذي يهتمّ به هذا العلم موضوعه اللغة البشريّة،

باعتبارها جهازا للتواصل بين الأفراد يختلف عن نظائره عند الحيوانات الاجتماعيّة الأخرى. وشاع في أذهان الغربيّين حينا من الزمن وفي أذهان أغلب العرب إلى اليوم أنّ هذا العلم حديث من ابتداع الغربيّين في القرن التاسع عشر، أو هو من ابتداعهم في القرن العشرين. وهو في الحقيقة علم قديم، له أصول في الثقافة ضاربة في الأزل، وكانت أولى اكتشافاته بدايات الكتابة التي هي بداية التاريخ.

وما كان ليُشاع في شأنه أنّه محدث لو لم يتشبّع علماء القرن التاسع عشر بما ساد قرن الأنوار من النزعات الإنسانيّة والتاريخيّة، فصاروا يبحثون في الإنسانيّات عن كلّيّات شبيهة بكلّيّات الطبيعة في الفيزياء والبيولوجيا وغيرهما، ونفروا من الكلّيّات الفلسفيّة التي يقول بها العقلانيّون المثاليّون الديكرتيّون إلى الكلّيّات التجريبيّة القابلة للاختبار، وولّوا نظرهم إلى ألسنة شتّى بعضها لم يكن معروفا، باحثين في أصول تاريخيّة لم تكن موضع اهتمام السابقين (ن. (Chomsky 1966 trad 1969)). فهذا هو الحدَث الأوّل في الفكر اللغويّ، بدا لفرط خروجه عن التقاليد السائدة في فلسفة اللغة وفي تعليمها وكأنّه علم جديد ليس هو بالفلسفة المعروفة ولا هو بالنحو المعهود. فكان ذلك مدعاة لابتعاد مشاغله عن المشاغل اللغويّة التقليديّة كالفلسفة والمنطق والبلاغة والنحو بالخصوص.

أمّا الحدث الثاني فقد كان مع دي سوسير في القرن العشرين؛ وهو جعل هذا العلم الناشئ خاضعا للوصفيّة الوضعانيّة الإيجابيّة التي سادت علوم الطبيعة في القرن التاسع عشر، وصبغت علوم القرن العشرين لفترة طويلة. وقامت هذه الوصفيّة، في ما قامت عليه، على مفهوم البنية والنظام وتزامن الوظائف والمكوّنات في النظام الواحد. وذهب في ظنّ بعض معاصريه لفترة قصيرة أنّ النظام الذي عليه كلّ لسان نظام مختلف عمّا يسمّيه القدماء بالنحو، وأنّ تصوّراتهم الحديثة كفيلة بتغيير مكتسبات الأنحاء القديمة تغييرا شبيها بما وقع في الكيمياء عند اكتشاف الذرّات والهباءات وبطلان مفهوم العناصر الأربعة، أو شبيها بما وقع في الفلك مع كوبرنيك وغليليه. ثمّ تبيّن لهم، لا سيّما بين الثلاثينيّات وأواخر الخمسينيّات أنّ العلم الحديث غير مستغن عن القديم. ورجعت لعبارة «النحو» قيمتها في تجسيد النظام اللسانيّ مع التوليديّين، ومع تشمسكي بالخصوص.

فليس من جديد في اللسانيّات إذن إلا هذه النظرة الإنسانيّة الكلّيّة التي لا تقوم كالأنحاء القديمة على تفضيل الأمم بعضها على بعض وتفضيل الألسن تبعا لذا بعض



على بعض. وليس هذا الجديد بقليل، إذ تبعته رؤية علميّة تسعى إلى ترسيخ النحو وعلم النفس في العلوم الطبيعيّة، وهو ما سمّي بالتوجّه الطبيعيّ أو البيولوجيّ في الثقافة والإنسانيّات.

ولا تعني هذه النظرة الكلّيّة أنّ العلم الحديث يجزم بأنّ الألسن كلّها تخضع لنحو واحد لا تنويع فيه؛ فهو يقرّ بخصوصيّات الألسن وتميّز بعضها من بعض. إلا أنّه يجزم بأنّ كلّ الخصوصيّات ترجع إلى أحكام ومبادئ عامّة تحتملها.

فمن الأحكام العامّة[1] مثلا أن تكون جميع الألسن ذات وحدات كبرى تسمّى الجمل، وأن تكون الجمل ذات وحدات متوسّطة تسمّى الكلمات أو المفردات، وأن تكون الكلمات ذات وحدات صغرى تسمّى الحروف والحركات، وأنّ كلّ صنف من الثلاثة له خصائص نظاميّة عامّة في التركّب والاشتغال. ثمّ بعد ذلك تختلف الألسن في بناء الجمل؛ فبعضها كالعربيّة يبدأ بالفعل [ف فا مف]، وبعضها كالفرنسيّة والأنكليزيّة يبدأ بالفاعل [فا ف مف]؛ وبعضها يصدّر بأداة الاستفهام؛ وبعضها يؤخّرها. وتختلف الألسن في بناء الكلمات. فبعض الألسن تصرّف؛ وبعضها بلا تصريف. وغير ذلك ممّا يطول ذكره، وتكبر الإفادة بمعرفته، في فهم لغة الإنسان، وفهم الذات القوميّة على صورة أجدى من الانعزال.

2-9 علم النحو العربي جزء من تاريخ اللسانيات

إلا أنّ بين الدارسين العرب من لا يقبل أن يكون لسانه ككلّ لسان في بعض الأشياء، ويظنّ أنّ عربيّته تقف في حدود ما وصفه القدماء منها، ولا يتصوّر أنّ وصفها قد يكون على وجه آخر أحسن وأكثر نجاعة في تعليمها ونشرها وفهمها. هذا، مع تصوّرات لا نظنّها مصيبة لعلم القدماء، كما نرى في فقرة لاحقة.

وفي الحقيقة أنّ النظريّة النحويّة العربيّة ليست إلا نسخة قديمة من اللسانيّات الحديثة، كعلوم الطبّ العربيّ أو الفلك أو الرياضيّات أو غيرها. وكما كان الطبّ الحديث مبنيّا على طبّ العربيّة، كان طبّ العربيّة مبنيّا على طبّ أهل يونان، وكان طبّهم مبنيّا على الأمم السابقة من مصريّين وغيرهم. وكذلك الرياضيّات وعلم الفلك. من

1- . لم نتقيّد في ذكر الأحكام العامّة بنظريّة بعينها. فللكلّيّات صياغات محكمة في بعض النظريّات كالتوليديّة. انظر لمزيد الاطّلاع في تبسيطات ردفورد التعليميّة (Radford A. 2006).



بابليّين ومصريّين إلى يونانيّين فإلى العرب فالغربيّين. ذلك أنّ العلم لا أمّة له. فلكلّ حضارة دور تؤدّيه في طور من أطوار التقدّم عند الإنسان.

ولا يخرج علم النحو عن هذه السنّة في تطوّر المعرفة عبر الحضارات. فما ابتدعه النحاة مع الخليل وسيبويه ومع من قبلهم ومن بعدهم، لم يكن جديدا إلا من حيث هو وصف للعربيّة التي لم توصف قبلهم. وأمّا العلم في ذاته ومبادئه الكبرى، فقد سبقهم إليها السريان وقبلهم اليونانيّون في الإسكندريّة، وقبل اليونانيّين في مصر، كان أجدادهم في أثينا على علم بنحو مّا لا يجاوز المبادئ الأولى في ضبط الإغريقيّة لإجادة الكتابة بها، ولم يصل الإغريق إلى ما وصلوا إليه إلا بتقليدهم للفينيقيّين في أشياء لم يبق لنا أثر منها، ولكنّ أخذهم الكتابة عنهم وتسميتهم النحو بعلم الكتابة كاف لافتراض هذا الفرض. ومن النحو أيضا ما كان من علم الآشوريّين والبابليّين في ضبط الألفاظ، ووضع الألواح لحفظ ألسنتهم من التلاشي، بين الشعوب التي كانت تستعمل ألسنتهم استعمالا عالميّا. هذا، مع ما للهنود من مقولة في العلم استفاد منها الإغريق والعرب من بعدهم (ن. البيروني، ط 1958). وليس من الصدفة أن يكون الخليل بن أحمد من عمان المطلّة على بحر الهند[1].

فكما أنّ العربيّة لم تنشأ بلا أصول في القرن الثاني قبل الهجرة، فكذلك نحوها لم ينشأ بلا جذور في القرن الثاني بعد الهجرة. ذلك أنّه لا علم إلا وهو إنسانيّ كلّيّ، حتّى وإن كانت بداياته أو بعض مراحله ملتبسة بحضارة من الحضارات. فحكمة الخالق في الخليقة أن جعلها شعوبا وقبائل حتى يعرف بعضها بعضا ويأخذ بعضها عن بعض ويجاوز بعضها بعضا في المعرفة.

خلاصة القول أنّ لسانيّات اليوم ثمرة تفكير نحويّ قديم شارك العرب في بلورته على صورة لا يمكن ضبطها ما لم نخرج من الانعزال التاريخيّ[2]. فما نظنّه اختلافا بينهما إنّما هو تطوّر وتغيّر محوره الخروج بالمعرفة من وصف لسان بعينه وتفسيره إلى وصف

1- . احتدّ النقاش طويلا بين الدارسين في نشأة النحو العربيّ وصلته بالقدماء السابقين. وفي رأينا أنّه ككلّ علم لا ينشأ من عدم. إلا أنّنا لا نظنّ أنّ النحاة وجدوا عند وصفهم للعربيّة وصفا سابقا لها، وإن كنّا لا نستبعد انتفاعهم بالنحو السريانيّ انتفاعا محدودا.

2- . شخصيّا لا أعتقد أنّ ما توصّلت إليه اللسانيّات التاريخيّة من وصف للساميّات في ظرف وجيز لم يكن باستيحاء الوصف الذي وضعه النحاة للعربيّة والذي كان أساس وصف العبريّة مثلا في الأندلس والمغرب.



كلّيّ وتفسير أشمل. لكنّ بدايات التفكير اللسانيّ المعاصر مع دي سوسير بدت وكأنّها غير النحو المعهود. والسبب في ذلك أنّ هذا العلاّمة اهتمّ في إعادته لتأسيس العلم بالعموميّات المنهجيّة وبالأصول النظريّة. وفي الواقع أنّ أغلب ما استخرجه في دروسه لم يجاوز أن يكون تصريحا بمتضمّنات كامنة في اختيارات القدماء منهجا وتنظيرا. وليس هذا بقليل في نظر علم أصول المنهج المعروف بالإبستمولوجيا. فهو لا يكون إلا من عباقرة يحسنون الاستخلاص والتأليف، والربط بين النتائج وسائر المحصول من التفكير في موضوع العلم.

3- انغلاق العربيّة في العرف العلميّ الشائع

3-1 مفهوم النحو والتصورات الشائعة

الشائع في التقاليد التعليميّة العربيّة الحديثة أنّها تفصل نظريّا وتطبيقيّا بين دراسة الأصوات والصرف والمعجم والإعراب والدلالة. فهي تخرج الإعراب عن دلالته على تركيب المعمول إلى عامله وتحصره في العلامات الناتجة، وتسمّي ما بقي من الإعراب وما يحتاج إليه من الاشتقاق والتصريف نحوا، وتجعل ما بقي من الصرف قسيما له، وتفصل المعجم والأصوات عنهما، وتترك جزءا من المعاني للبلاغة. وليس ذلك لمجرّد التيسير، بل لاقتناع بأنّها علوم، وإن كانت مترابطة، فهي مستقلّة بذاتها. وكأنّ قولك «ضرب زيد عمرا» و«كرم بشر» و«عبد الله منطلق» و«ظننته قائما»، وتصريفَها إخبارا واستفهاما وأمرا وإثباتا ونفيا، وتغييرَها بالإضمار والتأنيث والتثنية والجمع وغيرَ ذلك كلَّه، لا يجعلها جملا خطابيّة لمقامات مختلفة، يحكمها نظام نحويّ واحد يسيّر بأحكامه كلّ مكوّناتها الداخليّة الصوتيّة والصرفيّة والمعجميّة والإعرابيّة والدلاليّة كما يسيّر ما بينها وبين هذه المكوّنات من علاقات.

لم يكن هذا التصوّر المشتّت للنظام النحوي في أصله التاريخيّ سوى إجراء تعليميّ توخّته بعض المختصرات بعد القرن الخامس خاصّة، واستفحل بعد ذلك مع بعض كتب الشروح لا سيّما في ما بعد السكّاكيّ، في فترة صار الجمع فيها بين التبحّر الموسوعيّ والتخصّص الدقيق القاسم للشعرة سمة العالم العلامة[1]. فعلم النحو في أصل وضعه

1- . هي نفس الفترة التي قدّد فيها مختصر السكّاكي «مفتاح العلوم»، بشروح وملخّصات وشروح للتلخيص أخذت ما فصّله «المفتاح» بغرض الجمع، ففصلت بعضه من بعض، حتى صار تمام النحو قسيمه ومنفصلا عنه.

ونشأته أوسع من أن يحصر في بعض الإعراب وبعض الصرف.

ذلك أنّ النحو في أصل الوضع هو «الوجهة التي ينتحيها المتعلّم للسان حتّى يكون متكلّما به على الوجهة التي ينتحيها المتكلّم به على السليقة»[1]. وعلى هذا المعنى العامّ جدّا تصوّر سيبويه كتابه، فأدرج فيه ما رآه محقّقا لهذا الغرض من الإنجاز الفعليّ للكلام دون أن يكون الكتاب في ذاته صريحا في استعمال عبارة النحو ولا في التعريف بالنحو ما هو.

لكنّ النظر في الكتاب يبيّن أنّه اهتمّ بالمكوّنات النحويّة التالية:

(أ) أبنية إعرابيّة محقّقة بأمثلة تقوم على وحدات معجميّة نمطيّة (استغرقت أغلب الكتاب من أوّله)،

(ب) مسبوكة في صيغ صرفيّة مجسّدة للمقولات الأساسيّة (استغرقت الجزء الكبير الموالي)،

(ج) بفضل أبنية لفظيّة حاول في آخر الكتاب تحديد وحداتها الصوتيّة (استغرقت آخره)،

(د) وذلك للدلالة على قيم معنويّة تنسجم مع أنماط معيّنة من المقامات المحتملة (مبثوثة في كامل الكتاب، خاصّة في الجزء الأوّل المرقّم بـ(أ)).

وهذا المفهوم الضمنيّ للنحو هو الذي التزم به المحقّقون الكبار، وإن لم يلتزموا كلّهم بالترتيب التحليليّ لسيبويه (إعراب>صرف>أصوات). ولكنّهم، رغم اختلافهم في التبويب، لم يخرجوا في العموم عن هذا التصوّر الواسع للنحو. وهو تصوّر في جوهره لا يختلف كثيرا عن المعنى العام للعبارة الأجنبيّة (grammaire / grammar) في أهمّ النظريّات الحديثة[2]، إذ النظريّات الحديثة في عمومها، مواصلة للنحو القديم، شأنها في ذلك شأن كلّ العلوم الحديثة في جميع المجالات.

فالمعنى المقصود بعبارة النحو هنا هو ذلك الجهاز الذهنيّ الذي بفضل اشتغاله ننتج

1- . يقول ابن السرّاج في الفقرة الأولى من الأصول وهو أوّل من نظّم علم المؤسّسين ـ: «النحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب. وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة. فباستقراء كلامهم، فاعلم أنّ الفاعل رفع والمفعول به نصب وأنّ فعل ما عينه ياء أو واو تقلب عينه من قولهم قام وباع » فكما ترى أخذ مثالا من أعلى مستوى، وهو الإعراب، ومثالا من التغيّرات الصوتيّة التي تصيب بعض مكوّنات المعجم الاشتقاقيّة عند التصريف. فلم يترك بالمثالين مجالا للشكّ في عموم انتحاء المتعلّم للمبتدئ في الكلام، أي المكتسب اكتسابا أوّل حسب تعبيرنا الحديث.

2- . مفهوم النحو في أغلب الاتّجاهات العرفانيّة التوليديّة وغير التوليديّة يجمع كلّ مكوّنات اللفظ والمعنى، من صوت وصرف ومعجم وإعراب ودلالة. فالاختلاف بين المشاريع النظريّة لا يجاوز في العموم الجانب التداوليّ.

الأقوال والخطابات. ويتكوّن من:

- مجموعة من الوحدات المتراتبة،
- تكوّن بمقتضى تراتبها أبنية يركّب بعضها بعضا، حسب أنظمة مخصوصة
- وتحكم هذه الوحدات والأبنية وتسيّرها داخليّا وفي ما بينها مجموعة من الأحكام والمبادئ والقواعد المنتظمة والمتناسقة والكفيلة بإصدار الخطابات الموافقة للمقامات المخصوصة.

تبعا لهذا التدقيق، فالجهاز النحويّ، في المعنى العامّ لعبارة النحو، هو الجهاز المنظّم للسان ولاشتغاله. وينبغي التمييز، في هذا الشأن، بين الطبيعة النحويّة باعتبارها منظومة ذهنيّة عرفانيّة ذات أساس فطريّ في التكوّن البيولوجيّ للإنسان والصناعة النحويّة باعتبارها علما ناتجا عن التقدّم الحضاري الذي عرفته الإنسانيّة منذ مدّة غير بعيدة لا تجاوز الخمسة آلاف سنة.

3-2 الدارجة المشتركة و«التصور المؤمثل للعربية الفصحى»

من أخطر التصوّرات المنهجيّة الشائعة في شأن العربيّة دراستها على صورة منعزلة عن الأبعاد البنيويّة والتاريخيّة والاجتماعيّة المجاوزة لكينونتها الحضاريّة الإسلاميّة. وذلك حتّى وإن توفّرت هذه الأبعاد في ثقافة الدارس.

من الطبيعيّ، في غياب وثائق كافية عن الحياة اليوميّة، أن يكون انتظام العربيّة في التصوّرات العامّة ارتساما ناتجا عمّا يعتقد الجمهور أنّه التراث النحويّ الواصف لهذا الانتظام. إلا أنّه مجرّد ارتسام لا يدلّ في أغلب الأحيان عن فهم حقيقيّ للتراث، لكونه فهما لا يقوم على جهاز إبستمولوجيّ واضح ولا على معرفة حقيقيّة بتاريخ المعرفة والأفكار اللغويّة. فأغلب الدارسين للتراث لا يتّبعون المناهج السائدة في التأريخ للعلوم.

في العموم، يرتبط تصوّر العربيّة اليوم في الذهنيّة العامّة، بحالة مؤمثلة من العربيّة في القديم، يوم كانت العرب تتكلّم كما تتكلّم الشخصيّات في كتب الأدب، أو كما يتكلّم الممثّلون في الأفلام والمسلسلات. فالعربيّ القحّ في التصوّرات الشائعة واحد وخال من الخصوصيّات اللهجيّة، لا يقف على السكون، وإذا وقف عليه، ففي آخر الجملة حسب ما يقتضيه المعيار. والحال أنّ علامات عديدة، خاصّة في الكلام المسجوع، تدلّ



على أنّ سقوطَ علاماتِ الإعراب في وسطِ الجملة بين مركـّباتها، لم يكن أمرا غير عاديّ في القبائل المعروفة بالفصاحة. فالمرجّح أنّ الوقف جار داخل الجملة وخارجها في أكثر اللهجات فصاحة، ولم تكن ربيعة هي الوحيدة التي تسرع في النطق وتسقط أواخر الكلمات (الجندي،1978، 524-479). ولعلّ هذا هو ما دفع بعض النحاة الأوائل إلى افتراض أنّ علاماتِ الإعراب تستعمل للوصل[1]. وهو أمر معقول وطبيعيّ في عربيّة تجّار، وقبائل تتعامل مع أقوام ساميّة أخرى سقطت منها هذه العلامات كالآراميّة والسريانيّة غير البعيدتين عن لهجات الشامّ والعراق.

من الشائع في الكتابات العربيّة الحديثة وفي بعض الكتابات الاستشراقيّة أنّ هذا الجزء الموصوف من اللسان العربيّ والذي سمّي في عصور متأخّرة بالفصحى هو لغة القرآن، ويضيف البعض أنّها حجازيّة أو قريشيّة. وفي هذا مبالغة لا يجدها الدارس المدقّق في متون النحاة الأوائل على هذا الوجه القاطع. فالمعروف أنّ القرآن هو الذي نزل بلسان عربيّ مبين، لا العكس. وكان هذا الحدث أساسيّا في تكوين النموذج الممثّل لـ «الدارجة العربيّة المشتركة» التي سمّيت في ما بعد بالفصحى. لكن، شتّان بين النموذج وموضوع الوصف.

يؤكّد النظر المتمعّن في مستندات سيبويه ومن بعده من المحقّقين أنّ علم النحو العربيّ بُني أساسا على الأمثلة المنمّطة لكلام العرب من قبيل { **ضرب زيد عمرا، وكرم بشر، وزيد قائم، وظننت عبد الله منطلقا،** ...}. فكلّ مثال من هذه الأمثلة عنوان جدول غير منته من الأقوال الممكنة، باعتبارها أبنية ممثّلة للكلام المستقرأ، وأنّ الشواهد من الشعر والقرآن وغيرهما لم تكن سوى دعم أو تنسيب للأمثلة والقواعد المبنيّة عليها. فقد كان النحاة على نضج منهجيّ كاف للتمييز في الوصف بين النموذجوهو هنا القرآنومجال موضوع الوصف الذي هو كلام العرب. فالنموذج، كما هو الأمر في علوم طبيعيّة أخرى حيّة وجامدة، هو الذي يساعد على تحديد مجال الوصف دون أن يكون بالضرورة موضوع الوصف الرئيسيّ. ويستحيل منهجيّا وواقعيّا أن يكون النموذج ممثّلا لتنوّع

1-. أسند هذا إلى قطرب. ويبدو أنّ البعض فهموا أنّها نظريّته في نفي وظيفة الحركات في الدلالة على معاني الإعراب. والرأي عندي أنّ وضوح هذه الوظيفة عند كلّ النحاة في عصره كاف لفهم رأيه على وجه آخر. فالأغلب أنّه لاحظ كثرة الوقف في درج الجملة واستقرار الوصل في المركّبات التي تقتضي الوصل كالمركّب الإضافيّ لا يقبل الوقف عند المضاف، وكالمشتقّات المبدوءة بألف الوصل، وكالكلمات السابقة للضمائر المتّصلة، وغيرها.



مجال الموضوع؛ وإلاّ لم يكن نموذجا. فلو اتّخذت الشمس في علم الفلك، وهي النموذج الأوّل للنجم، مكان سائر الكائنات الفلكيّة، لما تيسّر للفيزياء النظريّة أن تصل إلى ما وصلت إليه من فهم.

على خلاف ما ادّعاه بعض النقّاد، لم يكن موقف النحاة معياريّا ساعيا إلى فرض نموذج مثاليّ على الناس بسبب دينيّ؛ بل كانوا محترمين لعرف عامّ سائد في الجزيرة قبل نزول القرآن، احترمته لهجات دون لهجات أخرى متاخمة لألسنة ساميّة وغير ساميّة. وهو التقيّد في النصوص الرسميّة، حتّى وإن كانت شفويّة، بصيغ الاستعمال المشترك بين مختلف اللهجات، والمنمّط بمناويل يحترمها المشاركون في سوق عكاظ. وهو نفسه العرف الذي التزم به النصّ القرآنيّ نفسه عند تأكيده نزوله بـ«اللسان المبين»، والذي لم يكن، لكونه مبينا، مطابقا تماما للهجة قريش. فقد كانت لهجات الحجاز نشيطة في التجارة وبعيدة منطقيّا عن النموذج الأمثل للعربيّة بحكم وجودها في تقاطع طرق التعاملات الاقتصاديّة والاجتماعيّة.

إلا أنّ التزام النحاة بوصف هذه اللهجة المشتركة البيّنة عند الجميع والتي نسمّيها بـ«الدارجة المشتركة»، تجنّبا للعبارة التقييميّة «فصحى»، هو الذي حوّلها إلى «دارجة مشتركة معياريّة» قبل أن تصبح «معياريّة رسميّة» بعد القرن الثاني عندما عمّ الوقف وضعفت دلالة العلامات على معاني الإعراب. فلم يعد الالتزام بالصرف الإعرابيّ وظيفيّا[1] في جميع الاستعمالات اليوميّة.

3-3 الطبيعة النحوية والصناعة النحوية

إن كان تصوّر العربيّة مؤمثلا، فمن الوارد أن يكون انتظامها في التصوّرات الشائعة غامضا، ومستنبطا من التصوّر العرفيّ الذي انتقش في الأذهان عن التراث. وهو تصوّر لا يوافق حقيقة علم النحو في النظريّة العربيّة، ولا يمكنه أن يعكس الانتظام كما يتصوّره النحاة الكبار. فهي صورة لا تجاوز صورة انتظام الكتاب النحويّ النموذجيّ

1- . على خلاف الشائع، ليست علامات الإعراب إعرابيّة خالصة بل صرفيّة، لكونها كعلامات التعريف والتأنيث والجمع وحدات لاحقة بجذع الكلمة غير منفصلة عن المفردات وتصريفاتها. لكن، إن كانت علامات الجنس والعدد صرفيّة خالصة لتعبيرها عن مقولات ذات وظائف داخليّة في بناء المفردة، فعلامات الإعراب كعلامات التعريف صرفيّة ذات وظائف علاقيّة خارجيّة، أي هي وحدات صرفيّة ذات وظائف إعرابيّة. وهو أمر قد تفطّن إليه القدماء، حتى أنّهم سمّوا بعض الصيغ بكونها ممنوعة من الصرف.

التي تكوّنت في القرون الأخيرة وترسّخت مع الكتب المدرسيّة.

ذلك أنّ التصوّر الشائع للعربيّة عند الكثير من المعاصرين متخلّف حتّى عن تصوّر الخليل بن أحمد وتلامذته على اختلاف عصورهم كسيبويه والزجّاجي وابن جنّي. فقد كان هذا العبقريّ، حسب ما نقله الزجّاجي ، على وعي بأنّ وصفه لنحو العربيّة اجتهاد منه غايته تقدير صورته في ذهن الواضع الغائب الذي لم يكشف شيئا من أغراض وضعه، والذي لم يحاول حتّى تعيينه ما هو (الزجّاجي، الإيضاح، ص 65-66). وهي فكرة يعود إليها ابن جنّي في الخصائص (ج1،الباب 34،ص 234–251).

إلا أنّ البعض يتعاملون مع علم النحو وكأنّه صورة مطابقة تماما للنحو المستقرّ في أذهان المستعملين. فالتمييز بين صناعة النحو العلميّة وطبيعة النحو الذهنيّة غير واضح في كلّ الكتابات العربيّة. بل في اعتقاد الكثير من المتشبّثين بالمستقرّ في تنظيم المناهج التعليميّة أنّ صورة الكتاب الأنموذجي القائم على فصل الصرف عن النحو حسب مسائل مرتّبة على نحو شبه قارّ، صورة تعكس انتظام العلم العربيّ. وليس هذا المعتقد بمحصول حاصل. فالكتاب النحويّ لا يعكس تصوّر صاحبه لانتظام النحو، ولا يعكس تصوّرُ صاحبه ولا الكتابُ النحوَ المستقرّ في ذهن المتكلّم الواضع[1]. فهي ثلاثة أشياء مختلفة بيّنّا منها الثاني والثالث بتأكيد الفرق بين صناعة النحو وطبيعة النحو. أمّا الأوّل، فيحتاج إلى مزيد توضيح لأنّ الفكرة الشائعة أنّ الكتاب صورة من ذهن صاحبه، حتّى ولو كان مجرّد مختارات. والواقع أنّ الكتاب النحويّ لا يعكس إلا تصوّر النحويّ لما يراه الأسلوب الأفضل للتصنيف، لا غير. أمّا انتظام النحو في الذهن فهو شيء آخر.

هذا، ولا يسمح الاختيار للمصنّف، مهما كان، بكلّ ما يريد. فليس بإمكانه مثلا أن يضع في الكتاب النحوي كلّ الأسماء في باب الاسم وكلّ الأفعال في باب الفعل لكثرتها. فالمعقول أكثر أن يكتفي بالنماذج كما فعل سيبويه وأصحابه، ويترك استيفاء

1- .نستعمل عبارة «المتكلّم الواضع» لتمييز خصائص المتكلّم في النظام عن خصائص المتكلّم في الخطاب ولتثبيت أنّ المتكلّم المعنيّ في كتب النحو هو مقولة المتكلّم المسجّلة في وضع النحو. وننعت المتكلّم بالواضع إشارة إلى ما نعتقد أنّه تصوّر النحاة للوضع. فالنحاة العرب حسب رأينا لم يطرحوا قطّ قضيّة التوقيف والاصطلاح في متونهم، لكونها حسب ما نرى فلسفيّة خارجة عن العلم، لا يوجد ما يدعو إلى طرحها ما دام مصدر التوثيق عندهم ما يقوله المتكلّمون بذلك اللسان. فهذا الإقرار الموضوعيّ، حسب رأينا، أغناهم عن التفلسف. إلا أنّ المتكلّم الواضع في تصوّرنا الشخصي يتضمّن دور المتكلّمين في بلورة النظام عبر التاريخ الطبيعيّ.



المعجم لغيره، أو لتأليف آخر. وإذا كان يرى مثلا أنّ تصريف الفعل والصفة يقعان بمقتضى تصريف الاسم، وأنّ تصريف الاسم يقع بحسب المقام والقصد، بحيث إذا تكلّم المتكلّم عن شخصين جعل الفعل والصفة على المثنّى، وإذا تكلّم عن جمع، جمع أو أنّث بحسب سمة العاقليّة في الاسم، فليس بإمكانه أن يقول هذا دفعة واحدة في فصل واحد يجمع كلّ التصريفات الممكنة للأفعال والصفات والأسماء. فالتأليف واقتصاد الورق والوقت كلّها تطلب منه بعض التدبير في فصل كلّ تصريف، مع التنبيه، إن شاء، إلى ما يربط بين الفصول والأبواب. ذلك أنّ ما يُدرك أنّه في انتظام النحو متواز أو متصاحب، يقع بعضه مع بعض، ويتغيّر بعضه مع بعض، لا يمكن أن يتحقّق على الورق على نفس الوجه الذي يراه المصنّف، لكون البصيرة كالبصر، والتصوّر كالصور، تتعدّد فيها الأبعاد في اللحظة نفسها. أمّا المكتوب، فهو كالمسموع تتعاقب مكوّناته الواحد بعد الأخر تعاقب المنطوق. فالشاهد يرى المشهد واحدا موحّدا، وقد يتصوّره كذلك، وقد يتصوّر في ذهنه الجملة كاملة؛ لكن لا سبيل في النطق ولا في الوصف إلا إلى الترتيب المتسلسل القاضي بتقديم البعض وتأخير البعض اختيارا أو قسرا.

فلأجل الأوّل والثاني، لا يمكن أن يكون كتاب النحو صورة من تصوّر النحويّ لعلمه بالنحو. فما على قارئ الكتاب إلا أن يتتبّع القرائن التي يتركها له المؤلّف، ليعلم عنه كيف يرى انتظام النحو. فإذا حصل له ما أراد من تصوّر النحويّ، فعليه ألا يغفل عمّا ذكرناه، وهو أنّ تصوّر العالم لعلمه بالأشياء لا يعني بالضرورة أنّ الأشياء في حقيقتها على تلك الصورة المتصوّرة.

4-3 تهافت العرف السائد في تزمين العربية

في إطار هذا العرف العلميّ السائد، لا تُتصوّر العربيّة، في الذهنيّة العامّة ثقافيّا وعلميّا منذ قرون إلا داخل بوتقة لا تنفتح إلاّ قليلا على قرن ونيّف ممّا قبل الهجرة، لكونه معتبرا من اللسان الذي أنزل به القرآن، والسند الضروريّ لوصف اللسان المبين. وممّا شجّع على ترسيخ هذا التزمين عدم توصّل الدارسين إلى نصوص أقدم من النصوص المستعملة لدراسة الشعر الجاهليّ. فلو توفّرت نصوص أقدم، لما تردّد القدماء ولا المحدثون في توسيع الفضاء الزمنيّ.

إلا أنّ هذه الوجهة في النظر مبنيّة ضمنيّا على الوظيفة التوثيقيّة، وعلى النجاعة في



معالجة النصوص لأغراض فنّيّة أو تاريخيّة حضاريّة. وهي وجهة قصيرة النظر مغايرة للوجهة اللغويّة الخالصة التي هي وجهة طبيعيّة أنتروبولوجيّة مجاوزة للبوتقة الحضاريّة الضيّقة. فليس باسم النجاعة العمليّة المباشرة شرّع العلماء للتاريخ الطبيعيّ في علوم الأرض والحياة والفلك. ومع ذلك، فالفوائد العمليّة التي انجرّت بعد ذلك لا تحصى.

إلا أنّ الكثير من الدارسين يحرصون على توثيق هذا اللسان بأدلّة تاريخيّة حضاريّة لا معنى لها كالنقوش على الحجارة، للجزم بعربيّة مّا لم يجاوز قدمها التاريخيّ القرون الأولى من الميلاد. هذا والحال أنّ الألسنة حالات من اللغة الطبيعيّة الصانعة للحضارات، ولا يجوز للعالم أن يؤرّخ الطبيعيّ بمقياس الصناعيّ. فهذا الأسلوب في التأريخ قديم يعود إلى تصوّرات منهجيّة ونظريّة سابقة لتطوّر علوم اللغة والثقافة، تقوم على تمييز غير ناجع بين الإنسانيّات والطبيعيّات. فقياس التزمين اللسانيّ بالتزمين الحضاريّ لا يقلّ غرابة عن التأريخ للنيل باكتشاف الإنسان له، أو الاعتقاد بأنّ وجود الإنسان على الأرض يبدأ مع تباشير الكتابة. لذلك لا نثق في هذا المنهج التاريخيّ ونعتبر الاقتصار عليه خللا منهجيّا مغالطا.

من العسير جدّا بما لدينا اليوم من معلومات لسانيّة تاريخيّة عامّة، أن يتغيّر لسان مّا تغيّرا جذريّا في أقلّ من ثماني مئة سنة، لا سيّما إذا كان كالعربيّة منعزلا في قلب جزيرة محاطة بالرمال والصخور؛ فهذا الانعزال كفيل بضمان استقرار نظاميّ يجاوز الألفيّة والنصف. وهذا أمر يعرفه المختصّون في اللسانيّات التاريخيّة. لذلك، يستحيل أن يكون النظام الموصوف في القرن الثامن ميلاديّا، والمعتمد على وثائق يرجع بعضها إلى أواخر القرن الخامس وأوائل السادس، نظاما لحالة لسانيّة لا تجاوز القرن الرابع، القرن الذي نقل عنه أحد المؤرّخين الإغريق أوّل خبر عن شعر تغنّى فيه العرب بانتصارهم على قائد روميّ. فمن المرجّح جدّا أن تكون الحالة اللسانيّة التي مثّلها الشعر الجاهليّ سابقة للميلاد؛ إذ تدلّ المعطيات البنيويّة والتاريخيّة على أنّ القرآن نزل في فترة بدأ يضعف فيها الصرف الإعرابيّ[1]. لذلك، إن اعتبرنا أن مدّة ألفية ونصف مدّة معقولة لتغيّر

1- . يعزى بداية سقوط الإعراب في الكتابات التقليديّة إلى اختلاط العرب بالعجم إثر الفتح، وهو ما عبّر عنه بتفشّي اللحن. لكنّنا لا نعتقد أنّ هذا هو السبب الوحيد، وإن كنّا نقرّ بكونه عاملا أساسيّا. ففي القراءات والأخبار المتّصلة بعصر عليّ بن أبي طالب وأبي الأسود الدؤليّ ما يدلّ على هشاشة هذا النظام، إضافة إلى ما ذكرناه في فقرة سابقة عن اللهجات.



لسان منعزل بعض الانعزال، فنحو عربيّة القرن الثامن بعد الميلاد، قرن النحويّين الخليل وسيبويه والشاعرين العجّاج ورؤبة، هو نفسه تقريبا نحو عربيّة القرن الثامن قبل الميلاد.

ليست هذه إلا افتراضات داعية إلى التفكير في تزمين معقول للعربيّة يجاوز الأفكار الشائعة القائمة على تصوّرات حضاريّة لا تلائم وظيفة عرفانيّة طبيعيّة كاللغة ذات أبعاد أنتروبولوجيّة أوسع.

ما يتوفّر لدينا الآن لا يجاوز بعض القرائن على وجود عربيّات منذ ما قبل الميلاد، وأنّ العربيّة التي توصّل النحاة إلى وصفها لسان سام حافظ على نظام في التصريف الإعرابيّ فقدته أخواتها التي كتبت قبلها بقرون وقرون. فهذا مؤشّر بنيويّ مهمّ جدّا في وجوب إعادة النظر في تأريخ الألسنة الساميّة. هذا إضافة إلى مؤشّر بنيويّ ثان، قد يكون أهمّ؛ وهو أنّ كثيرا من الأبنية السامية تمثّل في سلسلة التغيّرات البنيويّة والصوتيّة طورا تحويليّا لم تصله الدارجات العربيّة إلا في مرحلة متأخّرة جدّا[1] كتقليص الضمائر وإسهال الهمزة وحذف حروف اللين. وجميعها ظواهر بنيويّة جديرة بالتحليل.

على خلاف التصوّرات الشائعة في منهجيّات التأريخ الحضاريّ، ينبغي على اللغويّين أن يجدوا طرقا بنيويّة كفيلة بضمان صعود التاريخ ابتداء من الأجسام اللغويّة نفسها، تماما كما فعلت العلوم الطبيعيّة الأخرى. فعلوم الحياة أو الأرض أو علم الفلك أثبتت منذ قرنين أنّ التأريخ الطبيعيّ المعتمد على الأبنية وخصائصها أمر ممكن؛ بل أدقّ وأرسخ في العلميّة من التاريخ الحضاريّ؛ فتاريخ تكوّن المجموعة الشمسيّة مثلا، على ما يشوبه من نقائص كثيرة، أثبت من كلّ ما كتب عن الصراع بين الحضارة الفينيقيّة البونيّة والحضارتين الإغريقيّة والرومانيّة، أو حتّى ما كتب عن أسباب الانتشار السريع للعربيّة في كلّ هذه المساحة الجغرافيّة التي تحتلّها اليوم.

رغم كلّ الصعوبات، ليس من المستحيل مثلا أن نجد المعدّل الذي يأخذه التطوّر من لسان ذي تصريف إعرابيّ إلى لسان خال من علامات الإعراب، أو العكس، إذا انتهجنا السبل القويمة في طرح المشاكل وانتهجنا التمشّي العلميّ الكفيل بالوصول إلى الحلّ. فمثل هذه القضايا لا تحلّ بالتوثيق التاريخيّ الحضاريّ القائم على الاستقراء، بل

1- . مثلا، [ـِـيَ ← ـَـا] (ā → iya) و[ـُـوَ ← ـُـو] (→ ū uwa)، في مثل تحوّل {بقِيَ} إلى {بقَى}.



بالطرح المضبوط للمشاكل، واقتراح الفرضيّات المبرّرة بخصائص الأبنية، وباستنباط آليّة برهانيّة موافقة لطبيعة المعطيات. فأقلّ ما يقال في هذا الشأن أنّ العربيّة، إن كانت قد اكتسبت الصرف الإعرابيّ بعد فقدان أخواتها له، فمتى كان ذلك، وهل أنّ ألفيّتين كافيتين لاكتسابه ثمّ فقدانه في الاستعمال العامّ؟

أظنّ أنّ أسئلة من هذا النوع جديرة بالطرح في شأن لسان كان دخوله في التاريخ الحضاريّ حدثا إنسانيّا.

5-3 تضارب التزمين الضيق والحقيقة التاريخية

ليس غرضنا ممّا ذكرناه مجرّد دعوة للاهتمام بمجال تاريخيّ أوسع أو بفرع من اللسانيّات مهمل على غرار بعض الروّاد في النصف الثاني من القرن العشرين. فمن أوكد خلفيّات هذا التحليل اعتقادنا أنّ الوقوف بالعربيّة في حدود القرن السادس الميلاديّ لا يضرّ بالفهم العلميّ للتاريخ فقط، بل يؤثّر سلبيّا في مسيرتنا الحضاريّة، ويترك المجال واسعا وفارغا لاختيارات أخرى قد لا تكون في صالحنا. يكفي أن نرمي نظرة سريعة على أوضاعنا السياسيّة العامّة وعلى بعض مواقع التواصل الاجتماعيّ لنرى بوضوح أنّ هذا المجال التاريخيّ والطبيعيّ خلفيّة اتنولوجيّة تستعملها بعض الجهات لتبرير اختيارات جغراسيّة[1] أقلّ ما يقال في شأنها أنّها قابلة للنقاش. فليست القضيّة علميّة ومنهجيّة فقط، بل هي قبل كلّ شيء قضيّة استراتيجيّة[2]، ذات صلة وثيقة بالمحافظة على المجال الحيويّ للعربيّة.

من الغريب في نظري أنّ بعض الألسنة الذابلة أو الخارجة من النسيان تكاد تستحوذفي التصوّرات العامّة والشعبيّة العالميّة على كلّ الإرث الساميّ الحاميّ، وهي التي لا يجاوز متكلّموها الخمسة في المئة أو أقلّ من الأسرة الإفراسويّة[3]، وأنّ العربيّة

1- . جغراسيّة عبارة نحتناها من المركّب النعتيّ «جغرافيا سياسيّة».

2- . انظر قائمة المراجع في هذا الموضوع لمزيد التعميق.

3- . مصطلح الأسرة الإفراسويّة، بالنسبة المنحوتة من المركّب العطفيّ «الإفريقيّة الآسياويّة»، مصطلح اقترحه قرينبارق في الستّينيّات من القرن الماضي لتعويض مصطلح «ساميّة حاميّة». وذلك لأسباب علميّة تبدو معقولة ومنها أنّ بعض الألسن، وإن بدا تحليلها مؤكّدا لصلتها بالساميّات، فإنّها بدت للمحلّلين فروعا مستقلّة عنها ومن نفس الأصل. وما زالت هذه الأسرة تثير تساؤلات عدّة كالتساؤل مثلا بين المصريّة القديمة وبعض الألسنة المنتشرة جنوب النيل. لكنّ الرأي السائد في العموم أنّها أسرة نشأت بين الجزيرة والقرن الإفريقيّ.



التي يتكلّمها أكثر من ثلثي المنتسبين إلى هذا الإرث تنغلق في نفس الوقت عن كلّ هذا المجال التاريخيّ؛ بل كأنّها تحاول طمسه، ولا يهمّها أن تكون كلّ هذه الألسن الصانعة للحضارات الإنسانيّة الكبرى[1]، في نظر أغلب الدارسين الغربيّين منذ بدايات اللسانيّات التاريخيّة إلى اليوم، قد خرجت جميعها من أصل واحد موطنه ما بين القرن الإفريقيّ والجزيرة العربيّة.

لا أرى بوضوح ما الذي يمكن أن تجنيه الحضارة العربيّة الإسلاميّة من التشبّث بتزمين يجعل العربيّة مجرّد لسان غاز لبلدان كانت تتكلّم الآراميّة والإغريقيّة والرومانيّة والقبطيّة والبربريّة وغيرها من الألسنة. هذا والحال أنّ كلّ الدراسات اللسانيّة المخلصة للعلميّة تؤكّد أنّ ألسنة الفرس والإغريق والرومان والبيزنطيّين والوندال والنرمان، هذه الألسنة التي انهزمت أمام العربيّة، جميعها ألسنة هندوربيّة غازية للمجال الساميّ الحاميّ الذي تنتسب إليه العربيّة والذي نشأ، أوّل ما نشأ، بين القرن الإفريقيّ والجزيرة، وأنّ العربيّة ليست فقط من نفس هذه الأسرة اللغويّة التي كوّنت حضارات المشرق في ما بين النهرين ونهر النيل، مهد الحضارة الإنسانيّة، وليست فقط من نفس الأسرة التي تنتسب إليها ألسنة حضارات المغرب الفينيقيّة البربريّة، بل هي اللسان المرجعيّ والأساسيّ الذي يستعمله المؤرّخون لدراسة أصول هذه الألسنة، وفهم خصائصها[2].

أيضرّ اللسان العربيّ أن يُدرس على أساس كونه لم يتوسّع إلا في حدود مجاله الأسريّ، وأنّ هذا المجال الجغرافيّ هو نفسه مجال العالم العربيّ اليوم؟ أيضرّ الحضارة العربيّة الإسلاميّة أن تُدرس على أنّها مجرّد الوريث المباشر للحضارات التي كوّنت حضارة اليوم، وأنّ دور اللسان العربيّ في تاريخ الإنسانيّة لم يكن مجرّد دور الوسيط الناقل، بل كان اللسان الذي استرجع من ألسنة الإغريق والرومان والجرمان كلّ ما استثمرته من

1- . نعني بالألسن الصانعة للحضارات الإنسانيّة الكبرى القبطيّة القديمة الفرعونيّة، والأكّاديّة والبابليّة والآشوريّة والفينيقيّة والعربيّة وغيرها من الألسن الساميّة الحاميّة التي كانت ألسنة حضارات ما بين النهرين الآسياويين والنهر الإفريقيّ. فالحضارة الحديثة قامت أساسا على هذا الإرث الذي تركته الأسرة التي تقع العربيّة في قلبها. هذا ولا شكّ أنّ أطرافا كثيرة عملت على أن تكون عبارة الساميّة منطبقة أساسا على اليهود ومخصّصة لهم من دون غيرهم من الشعوب المدرجة في هذا التصنيف الأسطوريّ المنشإ. بل استغلّت عبارة المضادّة للساميّة أساسا لهذا الغرض التمييزيّ العامل على إبقاء العربيّة في تصوّر إسلاميّ ضيّق، ومخالف للبعد الإنسانيّ الحقيقيّ للدعوة المحمّديّة.

2- . لا أعتقد شخصيّا أنّ الوثائق التاريخيّة التي استعملت لإعادة بناء الهندوربيّة الأمّ أوفر من الوثائق التاريخيّة المتوفّرة عن الألسنة الساميّة الحاميّة نظرا إلى أنّ أكبر مجهود قامت به الإنسانيّة لاكتشاف الكتابة كان بألسن مندرجة في هذه العائلة. ومع ذلك فخطاطة اللسان الهندوربّي الأوّل أوضح من خطاطة اللسان الساميّ الأوّل.



حضارات ما بين النهرين والنيل فالأطلس، ثمّ كان اللسان الذي حوّل الإنسانيّة من العصور القديمة إلى العصر الحديث؟

بمثل هذه المقاربة التاريخيّة القاطعة مع بعض التصوّرات الشائعة قد نرى حالة العربيّة اليوم بوضوح أكثر.

3-6 التصورات الشعوبية ووظيفة الألسن الكبرى

إذا أخذنا بأنّ العالم العربيّ حيّز جغرافيّ ورثته العربيّة عن مجالها الأسريّ، رأينا أنّه من الطبيعيّ أن يكون مجالا موحّدا وموسوما بالتنوّع والتعدّد، شأنها في هذا شأن كلّ الألسن الحضاريّة الكبرى، والوارثة لسلطان عظيم، كالصينيّة والهنديّة والروسيّة والأنكليزيّة والفرنسيّة وغيرها؛ فليس شأن هذه الألسن، كما يظنّ الكثيرون، شأنا مخالفا ومتميّزا على العربيّة. فكما هي الحال في هذه الألسن، نجد في أغلب الأقطار العربيّة، إضافة إلى التعدّد اللهجيّ، تعدّدا لسانيّا ناتجا عن امتزاج شعوب عدّة في حضارة واحدة، من عرب وأكراد وترك وسريان وقبط وبربر وسودان وغيرهم. وهو وضع لغويّ عاديّ في أغلب بلدان العالم وأقلّ خطورة ممّا تعرفه أغلب البلدان الإفريقيّة والآسياويّة والأمريكيّة والأوروبيّة.

إلاّ أنّ بعض التصوّرات الشائعة أو المروّجة لبعض العقائد قد تعرّض هذه الوحدة اللغويّة المتنوّعة إلى خطر التشتّت غير القابل للتفاصل التامّ لفرط الامتزاج، كالتصوّرات القوميّة أو الدينيّة الضيّقة الأفق، أو كالتصوّرات اللسانيّة المؤمثلة. وكلا النوعين صفويّ الاعتقاد، تصفويّ العمل.

فمن الصنف الأوّل أنّ الكثير من الخلق يعقدون علاقة تشارط بين الهويّة اللغويّة والهويّة الأقواميّة الإثنيّة. فإذا كنت تتكلّم لسانا أ، فأنت قوميّا من أ، والعكس بالعكس: (±ل أ ↔ ±ق أ). على أساس هذا التصوّر اللغويّ الإثنيّ المشترك، يضع كلّ طرف نفسه في طرف من المعادلة نفسها، ليحدّد انتسابه اللغويّ أو القوميّ سلبا أو إيجابا. فإن قال الواحد «لغتنا العربيّة فكلّنا عرب» قال الأخر «لست عربيّا فليست العربيّة لغتي». هذا والحال أنّ العرب العاربة قد انتهى أمرها منذ أكثر من ثلاثة آلاف سنة، وأنّ عبارة «عرب» منذ العصور القديمة وإلى «لسان العرب» عند ابن منظور (ن. مادة [ع.ر.ب]) لم تخل من دلالة التعايش والامتزاج الإثنيّ.

هذا التصوّر الشائع عن تماهي اللسان والقوميّة تصوّر غالط من الوجهتين اللغويّة والاتنولوجيّة على حدّ سواء، وكذلك من الوجهات الاجتماعيّة والحضاريّة والسياسيّة. فمن المعروف منذ القديم أنّ الألسنة الساميّة والهندوربيّة السابقة للعربيّة في النفوذ الحضاريّ قد لعبت في عصرها دور لسان التعامل العالميّ كالإنجليزيّة اليوم، أو الفرنسيّة أو الإسبانيّة. فكذلك كانت الأكاديّة والآشوريّة والآراميّة والفينيقيّة، والإغريقيّة واللاطينيّة، ثمّ العربيّة إلى يومنا هذا. ولكثرة ما كانت هذه الألسنة لسانا ثانيا عند المستعملين لها، تحوّلت عند بعضهم لسانا أوّل. هذا ما وقع للآراميّة يوما، وللفينيقيّة بإفريقيّة القرطاجانيّة، وللاطينيّة بفرنسا التي كانت في الأصل بلاد الإفرنج الجرمانيّين. وهو ما عرفته العربيّة أيضا، ومنذ ما قبل الميلاد. فلم يكن كلّ المتكلّمين بالعربيّة عربا عاربة. أمّا في الحديث فلا أحد يزعم أنّ البرازيليّين برتغاليّين بالدم، ولا المكسيك من الإسبان، ولا الأمريكان والأستراليّين بإنجليز.

فمن خصائص الألسنة الكبرى حضاريّا، كما قدّمنا، أنّها تمزج الشعوب لترشيح ما في العقائد والمعارف والمهارات من عصارات ثقافيّة إنسانيّة كلّيّة. فليست أهمّيّة الألسنة بالأقوام، بل بوظائفها الحضاريّة. فالتعدّد الألسني ظاهرة طبيعيّة ينبغي أن تؤخذ مأخذا إيجابيّا.

نفس الشيء بالنسبة إلى التعدّد اللهجيّ.

3-7 تهافت التصور الشائع لتكون اللهجات الحديثة

ينحصر اللسان العربيّ في أذهان الكثير من المدافعين عن العربيّة في هذه الصيغة المسمّاة بالفصحى، والتي يرونها مهدّدة بما يحيط بها من عاميّات تعرّضها لخطر الانقراض وتعرّضنا إلى تفتّت يذهب بكلّ مكتسباتنا.

وفي الحقيقة، ما هو إلا رُعاب قائم على تصوّرات واهمة، وعلى أحكام تقييميّة ذات بعد طبقيّ، وعلى سوء تقدير للأخطار الحقيقيّة التي هي سياسيّة واقتصاديّة وثقافيّة. فهذا الموقف شبيه بموقف طفل أولى ظهره للوحش وحدّقت عيناه في ظلّه المنعكس على الجدار. أمّا اللسان العربيّ فمن الطبيعيّ أن يكون ككلّ الألسنة ذا لهجات ودارجات مختلفة تلتقي في «معيار مشترك». أمّا ما يسمّى بالفصحى، فلا يزيد فصاحة عن غيره؛ وأمّا المسمّاة بالعاميّة، فغير مخصوصة بالعوام. فما هذه وتلك إلاّ لهجات من نفس اللسان دارجات في الكلام على تنوّع تقتضيه الجهات والفئات والمقامات. وليست هذه



الدارجات انحلالا للفصحى، بل هي صواحب لها.

إذا أخذنا بعين الاعتبار أنّ «المعرفة النحويّة الواعية» لم تكتمل نسبيًا إلا في القرن الثامن للميلاد الموافق للثاني هجريّة مع «سيبويه الخليل»[1]، ولم تبدأ تشكّلها الواضح إلا مع ابن سرّاج في القرن الموالي، رأينا أنّنا إزاء أكثر من قرنين انتشرت فيهما العربيّة بدون أيّ معيار علميّ. فمن الإفراط في التوهّم أن نعتقد أنّ القبائل والأفراد والجماعات المتنقّلة لأسباب دينيّة أو اقتصاديّة أو سياسيّة كانت تحرص على أن تنشر صيغة واضحة لشيء نسمّيه اليوم بالـ«فصحى». فما نراه طبيعيًا أنّهم كانوا يستعملون لهجاتهم كما هي بما تحمله من عناصر مشتركة وعناصر خصوصيّة، وأنّ المنوال النموذجيّ للقرآن والشعر لم يكن يجاوز وظيفة المنوال الاتنولوجيّ المحافظ على الاشتراك اللسانيّ كما هي الحال في تجارب لسانيّة أخرى.

فعلى مرّ التاريخ تغلغل اللسان العربيّ في الأبنية الاجتماعيّة متنوّعا موحّدا بفضل اللهجات الوافدة والمصاحبة بهذه الصيغة المعياريّة المشتركة المتضمّنة في اللهجات نفسها. فدور الكتاب والكتابة هو أيضا يختلف جذريًا عمّا يبدر في خواطرنا اليوم. فمن الوهم أن نتصوّر أنّ كتب ابن المقفّع والجاحظ ودواوين الشعراء كانت منتشرة وفي متناول اليد، كما هي الحال الآن في عصر الطباعة. فالأغلب أنّ حضور «المعيار النحويّ» ومناويله في الحياة العامّة كان محدودا جدّا في الواقع السكّانيّ. وعلى كلّ، ليس لنا ما يبرّر الادّعاء بأنّ الأمّيّة لم تكن هي الغالبة بنسبة مائويّة مرتفعة جدًّا حتّى في أكثر العصور ازدهارا. ففكرة التعليم الإجباريّ لمحو الأمّيّة فكرة معاصرة ومرتبطة بتصوّرنا الحديث لـ«حقوق الإنسان». ومن المستبعد أن يكون الشغف بالتعلّم المجاوز لقضاء الحاجات اليوميّة مشغل الناس في كلّ الألفيّة السابقة، وذلك حتى في العالم الغربيّ إلى أواخر القرن التاسع عشر. فانتشار القراءة والكتابة حتّى في أوربّا حدث جديد.

ولم يكن التفاعل اللغويّ في البلدان العربيّة تفاعلا بين ألسنة محلّيّة و«عربيّة فصحى مؤمثلة» وافدة مع قبائل تحرص على التكلّم بها استنادا إلى معيار مسجّل، بل كان بالخصوص تفاعلا بين ألسنة محلّيّة مستقرّة ودارجات ولهجات عربيّة وافدة، لها نصيب وافر من الاشتراك الميسّر للتفاهم. فتعريب البلاد لم يكن ناتجا عن هذه الفصحى

1- . عبارة «سيبويه الخليل» مصطلح مركّب إضافيّا نعبّر به عن استكمال التأسيس النحوي بدروس الخليل وبتأليف سيبويه للكتاب انطلاقا من هذه الدروس وما يحيط بها من آراء المعاصرين لهما.



التي وصفناها بأنّها «دارجة مشتركة معياريّة رسميّة» بقدر ما كان ناتجا عن «المشترك العفويّ» بين الوافدين.

وعلى مدى القرون، لم يقع تباعد فاصل بين الدارجات القبليّة و«الدارجة المشتركة»، على صورة تستدعي الانفصال التامّ على غرار ما وقع في الألسن الروْمانيّة.

3-8 التنوع اللهجي والوقع اللساني العفوي

تواصل هذا التنوّع الموحّد، أو هذه الوحدة المتنوّعة، إلى العصر الحديث. فلم تكن الطبقات الشعبيّة الغارقة في الأمّيّة طوال القرن الماضي، ولا سيّما في نصفه الأوّل، تحتاج إل المترجمين لتتابع أخبار الشعوب العربيّة في مقاومة الاستعمار، أو لتتشارك في الأغاني والمغنّين والأفلام وفي القصص الخرافيّ ومأثور الكلام.

أمّا اليوم فالتقارب اللهجيّ أقوى بكثير ممّا كان عليه منذ نصف قرن. ويتّجه، حسب ما نلاحظه، بسرعة نحو صيغ أقرب ما تكون إلى دارجة مشتركة حديثة مشتقّة من الدارجة المشتركة المعياريّة الرسميّة. فالتعامل الشعبيّ المكثّف في القنوات العربيّة بين مختلف الوافدين من أنحاء العالم العربيّ يقع على صورة لا تترك أيّ مجال للشكّ في عدم حاجتهم لأي درجة من درجات الترجمة. فالنزعة السائدة عند المتشاركين هي استعمال المشترك اللسانيّ بلهجة محلّيّة ملوّنة عند هذا وذاك بلقطات مستعارة من لهجة الآخر. فحصر اللسان العربيّ في بوتقة «الفصحى» لا يوافق الواقع التاريخيّ للسان العربيّ، وليس فيه أيّ فائدة استراتيجيّة للتصدّي إلى بعض الصعوبات السياسيّة العالميّة والداخليّة.

من الخطأ في نظرنا إذن أن نعتبر الدارجات المحلّيّة ناتجة عن انحلال لسان مثاليّ التشكّل. فليست العربيّة إذن محصورة في لهجة أو دارجة واحدة. فهذا معارض لما أسمّيه بـ«الوقع اللسانيّ»[1]. وهو أن يقرّ المتكلّمون في ردودهم التلقائيّة العامّة أنّهم يتكلّمون نفس اللسان على صورة تسمح للدارس بأن يصف ما يقولون على أنّه وصف للسان واحد.

1- . هو مفهوم قريب ممّا يعبّر عنه بالأمر الواقع. فعبارة (linguarum/linguae factum) عند ملنار (MILNER 1989)، تعني «اللسان أو الألسنة باعتبارها أمرا واقعا». فما اخترناه غير دقيق في التعبير عن هذا، إذ يعبّر أساسا على الأثر الذي يتركه وقوع الشيء في الذهن. فإذا كانت العبارة الأجنبيّة موضوعيّة فعبارتنا ذاتيّة إدراكيّة، إذ العبرة في التمييز بين اللسان والدارجة بما يدركه المتكلّم عن ذاته، لا بما يقرّره الواصف. وفي رأينا أنّ التسليم بـ«اللسان» باعتباره أمرا واقعا إنّما هو موقف المتكلّمين قبل أن يكون موقف الواصف أو المتفلسف في اللغة.

أهمّيّة الوقع اللسانيّ عند المتكلّم أنّه تلقائيّ ولغويّ بحت، لا ينبع مباشرة من موقف إديولوجيّ يعتبره المعيار الأهمّ في تحديد الهويّة، كالعقيدة القوميّة أو العقيدة الدينيّة. فهو نابع من شعور عفويّ بأنّه يتكلّم معك بلسانه، وبأنّك تكلّمه بنفس اللسان، حتّى وإن كان واعيا بوجود اختلاف في اللهجة.

نلاحظ هذه الردود التلقائيّة في تلاقي الأفراد صدفة في «بلاد الغربة» كما تقول العامّة. فمن المشاهد العادية الجارية في المطارات وفي البلدان الأجنبيّة المختلفة أن يختطف مغترب صوتا طائشا ينتبه إليه فيتدخّل بالسؤال «**الأخ منين؟**» أو «**الأخ عربيّ؟**» أو ما شابه ذلك؛ وكثيرا ما لا يتجاوز الحديث تلك الفرحة التي يجدها المغترب بلقاء شخص مثله «**يتكلّم بالعربي**» حسب تعبير الأغلبيّة، لا يهمّه أن تكون دارجته هذه أو تلك؛ فرجل الشعب العاديّ، إذا قال لك «**كلّمني بالعربي، نفهمك**»، لم يقصد العربيّة المعربة، بل اللهجة الدارجة في محيطه.

وفي المقابل، يمكن أن يتحقّق «الوقع اللسانيّ» بردّ فعل «**الآخر الأجنبيّ**». فهذا الآخر لا يميّز بين المتكلّمين؛ فهم جميعا عنده «يتكلّمون العربيّة» دون تحديد «أيّ عربيّة يتكلّمون». فبعضهم لا يشعر بوجود تفاصل بين لهجات العربانيّين. والبعض الآخر، حتّى وإن أدرك الفروق التنويعيّة، فهو يتصرّف في الأغلب على أساس كونها من نفس المجموعة اللسانيّة.

يدلّ «الوقع اللسانيّ» إذن أنّ اللسان العربيّ في الوعي الجماعيّ العامّ لا ينحصر في الفصحى، بل هو واحد متنوّع كما كان منذ القديم. فالشعور العامّ التلقائيّ بين القبائل العربيّة أنّها تتكلّم نفس اللسان، هو نفسه الشعور التلقائيّ اليوم بين الشعوب العربيّة، مع الاختلاف الموضوعيّ بحكم التاريخ والتطوّر. وهذا ما لا يوافق التصوّرات الشائعة عند الدارسين الذين يقفون بالعربيّة في حدود ما يعتقدون أنّه الفصحى، أو أنّه الأصل الذي أفسدته «العاميّات»، ولا يوافق التصوّرات الشائعة في بعض الأوساط السياسيّة الداعية إلى استقلال الدول العربيّة بألسنة مخصوصة. هذا والحال أنّ الدول العربيّة لا تتطابق جغرافيّا مع الأطلس اللهجيّ، إذ الحدود الجغرافيّة لا توافق الحدود اللهجيّة إلا على صورة نسبيّة، ولا وجود لوحدة لهجيّة تامّة في كلّ قطر من الأقطار.

خاتمة

المؤسّسة العلميّة التعليميّة وبطء التغيّر في التصوّرات الثقافيّة

علينا أن نقرّ بأنّ تصوّراتنا الثقافيّة بطيئة التغيّر، وأنّ التغيّرات الثقافيّة في عمومها ثقيلة، لا يتحكّم في مسارها الحريصون على توجيه هذا المسار. فما رأيناه من تصوّرات شائعة وتصوّرات مقابلة لها إنّما هما مجموعتان متداخلتان تتعاملان منذ عقود بجدليّة مجهولة العواقب. ولكنّ الظروف تعمل في العموم في الاتّجاه الذي تبنّيناه.

ذلك أنّ الثقافة تنبني خارج وعي الأفراد بناء عرفانيّا مجاوزا للإدراك والمعرفة كما أكّدنا مرارا في هذا المقال. أمّا العلم - وكذلك بعض المعارف والمهارات التي تقارب العلم أو توازيه، أو تمهّد له- فهو معرفيّ وإدراكيّ يقوم أساسا على الوعي بدلالة الأقوال التي تصوغه، وعلى العقل الناقد لأصوله ونتائجه. فالبطء في تبنّي المناهج والنظريّات العلميّة عائد إلى عائق ثقافيّ يعمل على الإخلال بالمنظومات العلميّة والتعليميّة.

لا يتنامى العلم اجتماعيّا خارج التصوّرات الثقافيّة المحيطة به. وكذلك التعلّم. فهو، وإن كان ملكة ذهنيّة مؤسّسة على قدرة الدماغ على تلقّي المعلومات وحفظها والتصرّف فيها بعمليّات شتّى كالوصل والفصل وكالتأليف والتحليل والمقارنة والملاحظة والاستنتاج وغيرها ممّا هو هبة طبيعيّة في الإنسان، فإنّه رهين الثقافة العامّة الموجّهة للمؤسّسات التعليميّة، إذ التعليم، على خلاف التعلّم، مجال معرفيّ وإدراكيّ تتطوّر مناهجه وأساليبه ومفاهيمه في مناخ الثقافة العامّ، وليس عرفانيّا كالتعلّم التلقائيّ. ومن ذلك، قد تتحوّل المناهج التعليميّة إلى عوائق تعلّميّة، ما دام العلم، من حيث هو معرفة وإدراك، لا يصل إلى حوزة الفرد إلا بمجهود جماعيّ، لا يُتحصّل بمجرّد التعلّم الذي هو، كما قلنا، ملكة ذهنيّة عرفانيّة فرديّة. فلا بدّ من الجهد الجماعيّ في «التدخّل التعليميّ» الميسّر للفرد مجهود التعلّم. والتعليم هو أيضا فنّ علميّ لا يكون إلاّ صناعة معرفيّة جماعيّة قائمة على الوعي والإدراك، ولا يكفيه التوكّل على الفطرة العرفانيّة.

إنّ التغيير في التصوّرات النحويّة إذن غير ممكن بدون مؤسّسات اجتماعيّة فاعلة نافذة قادرة على تعويض ما أنتجته المؤسّسات الاجتماعيّة القديمة التي لقدمها قد توصّلت بفعل التاريخ إلى التناسق الوظيفيّ اللازم في تكوين الأبنية الرمزيّة الكبرى



المخصّصة لكلّ ثقافة[1]. فالتصوّر الحاصل للعربيّة لم يكن ناتجا عن المؤسّسات العلميّة التعليميّة فقط، بل كان أيضا حصيلة تعامل بين هذه المؤسّسات ومؤسّسات أخرى دينيّة وفنـيّـة وسياسيّة وعسكريّة واقتصاديّة وقانونيّة واجتماعيّة عامّة[2]. فتطوّر التصوّر الثقافيّ للغة يستلزم إذن تعاملا متناسقا بين المؤسّسات الاجتماعيّة تحت رقابة المؤسّسة العلميّة التعليميّة. لكنّ المؤسّسات العلميّة التعليميّة ما زالت مقصّرة جدّا في هذا المجال، وغير واعية بما يكفي بدورها في تكوين التصوّرات والسهر على انتظام المؤسّسات في تصوّراتها اللغويّة، ولا بعوائق المحافظة التي تعترضها، ولا بالسبل الناجعة في تجاوزها (ن. سعود وآخرون 2015).

لا ننكر أنّ المؤسّسة التعليميّة في مستوياتها المختلفة محافظة بطبعها على ما تتمسّك به المجموعة الوطنيّة الحريصة على ديمومة ما تعتقد أنّه التكوين اللغويّ الجيّد. ولا يمكن للمجدّدين داخل هذه المؤسّسة أن يغامروا بمجاوزة بعض السقوف والعتبات، حتّى وإن وجدوا سندا من السلط النافذة. فليست القضيّة قضيّة إرادة فقط ولا قضيّة ترخيص، ولا سبيل إلى التغيير بالإلزام. وإنّما الإشكال في انتظام التصوّرات الثقافيّة المغايرة، والوصول بها إلى الفاعلين. فثقافتناالعرفانيّة غير الواعية والتي هي العاملة مبدئيّا على توجيه التصوّرات اللغويّة ما زالت تعيش تحت سيطرة ما كوّنته المعرفة العلميّة القديمة.

1- . نستعمل عبارة مؤسّسة هنا في المعنى الاصطلاحيّ الذي لها في علم الاجتماع، لا في المعنى الإداريّ الشائع. عموما، المؤسّسة هي كلّ تنظيم اجتماعيّ فاعل داخل التنظيم الاجتماعيّ العامّ. ونهتمّ هنا بالمؤسّسات الثقافيّة، أي الأنساق التي تنتظم داخلها التصوّرات الجماعيّة.

2- . قد يستغرب البعض أن يكون لبعض هذه المؤسّسات دور فعّال في تكوين التصوّرات الثقافيّة ذات الصلة باللغة، كالمؤسّسة العسكريّة التي تبدو ذات وظائف أخرى بعيدة. لكن، لنتصوّر مجتمعا يتكلّم لسانا مّا وتتحكّم في أمنه وقمعه سلطة عسكريّة تتكلّم لسانا آخر، ولنتصوّر الجدليّة التصوّريّة العاملة على تحديد صورة الحاكم عن نفسه وغيره وصورة المحكوم عن نفسه وغيره. لا شكّ أنّ التصوّرات اللغويّة عند هذا وذاك ستتكيّف إيجابا وسلبا بالعلاقة العسكريّة. هذا ما وقع فعلا في الشام ومصر والعراق إزاء الانكشاريّة التركيّة، وما وقع في الجنوب التونسي وفي الجزائر إزاء القوّة العسكريّة الفرنسيّة. وهذا أيضا ما يفسّر أنّ دولة الاستقلال بتونس، لفطنة زعمائها وذكائهم، بادرت من لحظات الاستقلال الأولى بتعريب المؤسّسة العسكريّة والمؤسّسة الأمنيّة والمؤسّسة القضائيّة رغم التكاليف المضنية في ذلك الوقت الذي لم تترك فيه فرنسا شيئا يذكر في خزينة الدولة التونسيّة، فقد رأى الزعماء لحكمتهم وعمق ثقافتهم أهمّيّة الترابط البنيويّ بين الرمزيّة اللغويّة ورمزيّتي العلم والميزان في تحقيق السيادة الوطنيّة.

مراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابن جنّي (أبو الفتح عثمان) 1952، الخصائص، تحقيق محمّد علي النجّار، دار الكتاب العربيّ، بيروت.
- ابن خلدون (عبد الرحمان) (د.ت)، المقدّمة، المكتبة التجاريّة الكبرى، القاهرة.
- ابن السرّاج (أبو بكر محمّد) 1988 ط2، الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين الفتليّ، مؤسّسة الرسالة، بيروت.
- الأستراباذي (رضيّ الدين) 1987، شرح الكافية، تحقيق يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، ليبيا.
- البكّوش (الطيّب) والماجري (صالح) 1993، في الكلمة، دار الجنوب للنشر، تونس.
- بنعبد العالي (عبد السلام)، ويفوت (سالم) 5891، درس الإبستمولوجيا، دار توبقال الدار البيضاء.
- بن عبد الله (المحمود م.) وآخرون 6102، انقراض اللغات وازدهارها: محاولة للفهم، نشر مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربيّة، الرياض.
- البيروني (أبو الريحان محمّد) 8591، في تحقيق ما في الهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة، مطبوعات دائرة المعارف العثمانيّة،
- الجندي (أحمد علم الدين) 7891، اللهجات العربيّة في التراث، الدار العربيّة للكتاب، ليبيا تونس.
- حجازي (محمود فهمي)،1987، اللغة العربيّة عبر القرون دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- الزجّاجي (أبو القاسم) 6891، تحقيق مازن المبارك، دار النفائس ط5، بيروت.
- السعود (عليّ) وآخرون 5102، مسارات التنسيق والتكامل بين المؤسّسات اللغويّة في الوطن العربيّ،نشر مركز الملك عبد الله، الرياض.
- السكّاكي (أبو يعقوب يوسف) (د،ت)، مفتاح العلوم، دار الكتب العلميّة، بيروت.



• الشريف (محمّد صلاح الدين) 4102 ، بعض الأسس النظريّة لمقاربة نحويّة عامّة تعليميّة، في أعمال مؤتمر اتّجاهات حديثة في تعليم العربيّة لغة ثانية، نشر معهد اللغويّات العربيّة، جامعة الملك سعود، الرياض.

• ــ 6102، نحن ومسار العربيّة عبر التاريخ،في « اللغة العربيّة ماضيا وحاضرا ومستقبلا»،المجلّة العربيّة للثقافة س33 ع26، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (م.ع.ت.ث)، تونس.

• طوايفصون ج. و. 2007.، السياسة اللغويّة خلفيّاتها ومقاصدها، ترجمة محمّد الخطابي، مؤسّسة الغنيّ، الرباط.

• علي (جواد)2001، المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام، دار الساقي ط4، بغداد.

• الفاسي الفهري (عبد القادر). 2013، السياسة اللغويّة في البلاد العربيّة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت.

• كروفت و. 2003 / تر. 2015، الأنماطيّة والكلّيّات، ترجمة سميّة المكّي، المركز الوطني للترجمة، تونس.

• المكّي(سميّة) 2013، الكلّيّات اللغويّة بين الأنماطيّة والتوليديّة، مجلّة حوليّات الجامعة التونسيّة، ع.58، كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة، تونس.

ثانياً: المراجع الأجنبية

• BEN HAMED M.et DARLU P. 2003، « Origine et expansion de l’Afro-Asiatique : méthodologie pour une approche pluri-disciplinaire »، Bulletins et mémoires de la Société d’Anthropologie de Paris

• http://bmsap.revues.org/564

• BERTSCHI–KAUFMANN A. (trad.2007)، Faut-il parler le dialecte ou l’allemand à l’école : les deux assurément »، trad. Forster S. ، in Politiques de l’éducation et innovation، bulletin de laCIP، 21-، 23-24.

• Cadet (Bernard) 1998، Psychologie cognitive، In Press Editions،Paris.



- Chalmers (Alan F.) 1982/ trad. 1987، Qu'est-ce que la science ?، trad.Michel Biezunski ; Edition la Découverte،Paris.
- Chomsky (Noam) 1966 / trad. 1969، La linguistique cartésienne، tad. Nelcya Delanoe et Dan Sperber، Editions du Seuil، Paris.
- Chomsky (Noam) 1965 / trad 1971، Aspects de la théorie syntaxique، trad.Jean Claude Milner، Editions du Seuil، Paris.
- EMBARKI M. 2008، « Méthodes et débats : Les dialectes arabes modernes : état et nouvelles perspectives pour la classification géo-sociologique، Arabica 55،583-604.
- Fortin (Claudette) Rousseau (Robert) 1989، Psychologie Cognitive، Presses de l'Université de Québec et Télé Université، Québec.
- Foucault (Michel) 1967، La grammaire générale de Port-Royal، in : Langages، 2e année، n°7.
- -http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1967_num_2_7_2879
- GARDY Ph.، LAFONT R.1981،La diglossie comme conflit: l'exemple occitan ،Revue Langagen ،61 pp،75-92 Paris.
- Hempel) Carl ،1996 / 1966 (Eléments d'épistémologie ،trad.Bertrand Saint-Sernin ،Armand Colin ،Paris.
- Hjelmslev) Louis ،1971 (Essais de linguistique ،Les éditions de Minuit ،Paris.
- Hjelmslev) Louis / 1963 (trad ،1966 .Le langage ،trad .Michel Olsen ،Les éditions de Minuit ،Paris.
- Hjelmslev) Louis / 1966 (trad ،1968-1971 .Prolégomènes ،trad. Una Canger ،Les éditions de Minuit ،Paris.
- Johnson-Laird) Philip N / 1993 (.trad ،1994 .L'ordinateur et l'esprit ،trad .Jackeline Henry ،Editions Odile Jacob ،Paris.
- Labov) William / 1972 (trad ،1976 Sociolinguistique ،trad.Alain Kihm ،Editions du Seuil ،Paris.



- Milner) Jean-Claude ،1989 (Introduction à une science du langage، Editions du Seuil ،Paris.
- Pinker) Steven/1997 (trad ،2000 .Comment fonctionne l'esprit، trad .Marie France Desjeux ،Editions Odile Jacob ،Paris.
- Radford) Andrew ،2006 (Minimalist Syntax ،Cambridge University Press ،United Kingdom.
- SANGA G ،1981 .Les dynamiques linguistiques de la société italienne ،Revue Langagen ،61 pp ،93-116 Paris.
- Saussure) Ferdinand De ،1969 (-- Cours de linguistique générale، Payot ،Paris.
- Taylor) John R ،2003/2005 (.Linguisticcategorization ،Oxford University Press ،New York.
- Weil-Barais) Annick ،1993 (L'homme cognitif ،PUF ،Paris.



الفصل الثالث

نحو «تسييس» اللسانيات التطبيقية: التصورات الشعبية للغة

د.أشرف عبد الحي (*)

1. مقدمة (1)

يستند هذا الفصل إلى مسلمة مفادها أن دراسة التصورات الشعبية للغة هي أحد أهم مبررات وجود اللسانيات التطبيقية (بالمعنى الواسع لمصطلح اللسانيات التطبيقية). على الرغم من الأهمية التي تكتسبها التصورات الشعبية لكونها تعتبر أحد مكونات الكفاءة التواصلية، إلّا أن دراستها غالبا ما تُدرج - هذا إذا أُدرِجَت - في ذيل قائمة الاهتمامات البحثية في اللسانيات العربية الحديثة. هذا الإهمال من قبل علماء

1- شكر وتقدير: أود أن أشكر الزملاء والزميلات التالية أسماؤهم على قراءة المسودة الأولى لهذه الورقة: حيدر سعيد (معهد الدوحة للدراسات العليا)، مريم قاسي (معهد الدوحة للدراسات العليا)، ندى نور الدائم (معهد الدوحة للدراسات العليا)، التيجاني إسماعيل (جامعة تبوك).كذلك أود أن أعبّر عن امتناني لياسر سليمان (معهد الدوحة للدارسات العليا) لإحالتي الى بعض أعماله المهمة حول ظاهرة التصورات الشعبية في سياق اللغة العربية. الشكر أيضا إلى الزميلين عقيل الشمري ومنصور ميغري (المحررين) (مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية) على الدعوة الكريمة للمساهمة في هذا الكتاب والأهم على الحوار المفيد في سياق هذه الورقة والذي لا شك استفدت منه كثيرا في مراجعة المسودة الأولي للورقة. وإذ أشكر هؤلاء الزملاء والزميلات على مقترحاتهم النيرة فإني أتحمل وحدي مسؤولية الأفكار والآراء في هذه الورقة.

* - معهد الدوحة للدراسات العليا



اللسانيات لدراسة الثقافة الشعبية للغة قلّل من مقدرتهم التواصلية والتفاعلية مع عمليات الحراك والتحول الديمقراطي في العالم العربي. عليه يهدف هذا الفصل -أولا- إلى التأصيل للتصورات الشعبية داخل إطار اللسانيات التطبيقية بالتركيز على المفهوم الإثنوغرافي للغة. الهدف الثاني من هذا الفصل يتمثّل في «تسييس» politicization اللسانيات التطبيقية من خلال التركيز على مفهوم «البلاغة الشعبية»، وربطه بقضايا راهنة مثل تشكيل وتغيير علاقات القوة والتضامن في المجتمع، كما يوضح هذا الفصل أن فهم جدلية العلاقة بين عملية التعريب والحفاظ على اللغات المحلية يكمن في فهمنا لوظيفة اللغة في المخيلة الشعبية، وهو أمر من شأنه أن يقودنا إلى فهم العوامل التاريخية والاجتماعية التي تجعل من التعريب عملية أزلية لا نهائية. أخيرا تهدف الدراسة إلى فهم التقاطعات بين التصورات الشعبية للغة والتصورات اللسانية للمتخصصين في سياق مجامع اللغة العربية. إن الغرض من هذا الفصل ليس المساهمة في إنقاذ التصورات الشعبية للغة - باعتبارها أحد مكونات الكفاءة التواصلية - من الإهمال الأكاديمي بل إعادة اللسانيات من «العالم التجريدي» إلى « العالم التاريخي».

يضم هذا الفصل خمسة أقسام؛ فبالإضافة الى هذا القسم، يتعرّض القسم الثاني من هذا الفصل إلى بعض ملامح السياق التاريخي الذي ظهر فيه الاهتمام اللساني بدراسة ظاهرة التصورات الاجتماعية للغة، ويركز على المفهوم الإثنوغرافي للغة من أجل التأكيد على أن دراسة الثقافة الشعبية للغة هي إحدى مبررات وجود اللسانيات التطبيقية. نستخدم في هذا الفصل مصطلح «اللسانيات التطبيقية» بالمفهوم الواسع للمصطلح، ذلك الذي يشمل كل الأبعاد الوظيفية والخطابية والتداولية والاجتماعية للغة (Davies and Elder 2004) . أما القسم الثالث فيركز على مفهوم «البلاغة الشعبية» folk pragmatics من خلال مناقشة وظائف الممارسة الخطابية بهدف ربط اللسانيات التطبيقية بقضايا «الحياة اليومية» السياسية والاجتماعية، وفي القسم الرابع سنقوم باستخدام هذه المفاهيم والملاحظات النظرية حول التصورات الشعبية كإطار تحليلي نقدي لفهم التقاطعات بين التصورات الشعبية للغة والتصورات اللسانية للمتخصصين باستخدام مجامع اللغة العربية كنموذج، والقسم الخامس يلخص أهم ما عرضه الفصل.

2. سياق تاريخي لمفهوم التصورات الشعبية للغة

بالرغم من أن الوعي بظاهرة التصورات الشعبية folk linguistics للغة قديم، إلا أن الدعوة إلى دراستها بصورة منظمة تعود إلى المنظور الإثنوغرافي (أو الأنثروبولوجي) للغة في أعمال ديل هايمز (Hymes) الذي استخدم هذا المنظور للغة، وعُرف لاحقا باسم إثنوغرافية الاتصال ethnography of communication (Hymes and Gumperz 1972). تعتبر المساهمات الفكرية المبكرة التي كتبها هايمز أو حرّرها بين أوائل ستينيات وسبعينيات القرن العشرين الميلادي من أهم المساهمات التي وجّهت الاهتمام إلى دراسة النظريات الشعبية للغة، ولعل أبرز هذه المساهمات كتابه المعنون ب «اللغة في الثقافة والمجتمع»، الذي نشر عام 1964، هذا علاوة على أعماله الأخرى التي ركزت بصورة رئيسة على اللسانيات الإثنولوجية ethnolinguistics التي تهدف إلى وصف الأنماط التي تشكّل السلوك في كل أبعاده (الخطابية وغير الخطابية) داخل مجتمع عرقي (أي: شعبي) محدد (Hymes 1964، 1980) .

إن هذا التيار الاجتماعي والأنثروبولوجي للغة لا يهتم بدراسة «التركيب النحوي» بقدر ما يهتم بدراسة اللغة في «الحياة الشعبية». ينظر المفهوم الإثنوغرافي للغة باعتبارها شكلا من أشكال الممارسة الاجتماعية Social practice، ويركز على دراسة الكفاية أو المقدرة التواصلية للغة communicative competence. فالمعرفة النحوية للغة (الكفاية اللغوية) لوحدها لا تكفي لحدوث اتصال مناسب وملائم للسياق، وعليه فالفرد يحتاج الى مقدرة إضافية كيانها معرفة السياقات الاجتماعية التي تستخدم فيها هذه التراكيب النحوية، وقد أطلق هايمز على هذا النوع من المقدرة الخطابية مصطلح «الكفاية التواصلية». تشمل المقدرة أو الكفاية التواصلية قائمة أو ذخيرة من الأفعال الكلامية Repertoire of speech acts ومعايير استخدامها بطريقة مقبولة في مجالاتها الخطابية Discursive fields بالإضافة الى معرفة القيم values الثقافية والاجتماعية والاقتصادية للغة والتصورات والمواقف attitudes والتوجهات الاجتماعية social motivations التي تحكم وتوجِّه السلوك اللغوي (أي الأيديولوجيات اللغوية) (Spolsky 2004; Blommaert 2010; Hymes 1996) . وعليه فالمقدرة التواصلية هي مقدرة تداولية Pragmatic competence لأنها تشمل مهارة وقدرة الشخص



على استخدام معرفته اللغوية في إعادة إنتاج وبناء السياق الاجتماعي للغة. ويكتسب الفرد هذه المقدرة الخطابية من خلال أنماط متباينة من التنشئة الاجتماعية Patterns of socialization (Ochs، 2000). وعليه، يعتبر مفهوم الكفاية التواصلية من المفاهيم العلائقية Relational concepts التي تربط اللغة بالمجتمع.

إن من شأن المفهوم الإثنوغرافي للغة الذي أشرنا اليه أعلاه أن يجعل دراسة اللغة والتصورات الأيديولوجية التي تحكم استخدامها مجالا عابرا للتخصصات المغلقة بامتياز؛ فهايمز كان في سنينه العملية المبكرة بجامعة كاليفورنيا (1960 – 1965) جزءا من فريق عابر للتخصصات وكذلك كان رئيسا لجمعية التراث الشعبي الأمريكي دورتين متتاليتين (1973 و 1974) (Silverstein 2010). في إطار هذا السياق التفاعلي ظهر أول مؤتمر بعنوان «اللسانيات الاجتماعية»؛ نظمه أحد علماء اللسانيات المختصين في دراسة اللغات الأصلية في أمريكا وهو وليام برايت(Bright) عام 1964. تجدر الإشارة هنا إلى أن هنري هونيغزوالد (Hoenigswald) قد شارك في هذه الفعالية بورقة تحت عنوان «مقترح لدراسة التصورات الشعبية» (Bright 1966; Hoenigswald 1966). قد أكد هايمز في بداية سبعينيات القرن العشرين الميلادي أن الاهتمام بالنظريات الشعبية للغة يعتبر جزءا من موضوع اللسانيات الاجتماعية (Hymes 1972a) ، وحديثا ظهرت «اللسانيات الشعبية» كمجال بحثي يندرج تحت نفس المسمى .(Niedzielski and Preston 2000)

يستخدم المنظور الإثنوغرافي للغة مصطلح «التصورات الشعبية للغة» للإشارة إلى مجموعة من المفاهيم والتعريفات والتعليقات والممارسات الاجتماعية والمواقف النفسية اتجاه لغة أو لغات بعينها وطريقة استخدامها التي يتبناها الشخص غير المتخصص في اللسانيات (Niedzielski and Preston 2000). بهذا المعنى تعتبر التصورات الشعبية نوعا من أنواع «الأيديلوجية اللغوية» الذي أشرنا اليها أعلاه في سياق الحديث عن الكفاءة التواصلية: مجموعة المواقف والأفكار الاجتماعية والممارسات تجاه السلوك اللغوي خاصة في أبعاده الرمزية المتعلقة بالهوية والسلطة (لمناقشة هذا المفهوم بتفصيل، انظر: Irvine and Gal، 2000، Blommaert، 1999). لتقييد أو بالأحرى لتحرير مفردة «شعبي» من أي تبعات سلبية يجب التأكيد على أن المفاهيم الثقافية للغة التي يتبناها الفرد «غير المتخصص في اللسانيات» يمكن أن تعود جذورها إلى الخلفية المهنية للشخص أو إلى الثقافة المحلية للمجتمع الذي ينتمي إليه. سنري لاحقا، كما في حالة



مجامع اللغة العربية، أن هذه المفاهيم الشعبية للغة يمكن أن تتعارض أو تتقاطع مع المفاهيم والتصورات «العلمية» للغة في مجال اللسانيات العامة (مفهوم اللغة الذي يتبناه المتخصصون في اللسانيات). وعليه مصطلح «شعبي» هنا لا يعني «متخلف» أو «جاهل» أو «غير متعلم» كما قد يتبادر للذهن بل هي تعنى ببساطة - كما أشرنا أعلاه - الشخص غير المتخصص في الدراسات اللسانية (هذا الشخص يمكن أن يكون مهندسا، أو طبيبا، أو بائع خضار، أو ربة منزل ... إلخ).

ينصب اهتمام اللسانيات الشعبية على دراسة التعريفات الثقافية لمفاهيم مثل: «اللغة»، و«الكلمة»، و«الجملة»، وكذا دراسة مواقف غير المتخصصين في اللسانيات من جهة ظاهرة التصويب اللغوي أو الملاءمة اللغوية، وأفكارهم حول «اللكنات» accents المرتبطة بالهويات الريفية والاجتماعية، وبيان مدى تأثير هذه المواقف والأفكار الشعبية على عملية اكتساب اللغة الأولى أو الأجنبية، كما تهتم اللسانيات الشعبية بدراسة السياسات اللغوية التي يضعها ويتبناها ويراعي تنفيذها الأشخاص أو المجموعات التي لم تتلق تدريبا في مجال اللسانيات أو غير الموكول إليها رسميا هذا الأمر (Albury، 2014). ومن هذا المنظور الإثنوغرافي أو الأنثروبولوجي للغة تعتبر التصورات الشعبية أحد مكونات الثقافة السياسية للمجتمع، والوسيلة التي تعبر بها الثقافة عن نفسها داخل المجتمع.

إن الأفكار الشعبية حول اللغة تتجسّد في السلوك أو الممارسة اللغوية، وعليه، فهي تتأثّر وتُؤثّر في العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المجتمع. إن دراسة التصورات الشعبية تساعدنا في فهم الدور الذي تعلبه اللغة في المجتمع كرأسمال ثقافي Cultural capital (Suleiman، 2013a). من هذا المنطلق تعتبر الأيديولوجيات الشعبية إحدى مكونات الكفاية التواصلية في اللغة لكونها تُكتسب من خلال عملية التنشئة اللغوية Language socialization (Hymes، 1996؛ Ocks، 2000). من هذا المنظور الإثنوغرافي للغة تعتبر التصورات الشعبية ظاهرة تاريخية يستدعي فهمها دراسة الشروط الموضوعية التي أنتجتها، فتصبح دراسة التصورات الشعبية ليست من صميم اهتمام اللسانيات التطبيقية فحسب، بل هي أحد مبررات وجودها أيضا. في القسم التالي سنتعرض الى مفهوم البلاغة الشعبية للغة باعتباره المجال الذي يركز على دراسة الممارسات الشعبية للغة، تلك التي تحكم علاقات القوة والتضامن أثناء التفاعل الاجتماعي، بهدف ربط اللغة بالفضاء السياسي والثقافي للمجتمع، أي بهدف تسييس اللسانيات التطبيقية.

3. تسييس اللسانيات التطبيقية: البلاغة الشعبية للغة

إن التحليل اللغوي للتصورات والأنماط الشعبية للغة بصورة عامة ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لربط اللغة بقضايا ثقافية وسياسية معيشة. إن الهدف من التحليل الإثنوغرافي للتصورات الشعبية للغة هو «تسييق» اللغة contextualization في فضائها الاجتماعي والتاريخي لمحاولة فهم الطريقة التي ينظر بها «رجل الشارع» الى طبيعة الموارد اللغوية المتاحة (وغير المتاحة) لخدمة وتوفير احتياجاته التعليمية والاقتصادية في بيئة اجتماعية معينة، ومقارنة السياسات اللغوية الرسمية بالأنماط الشعبية على أرض الواقع، تلك التي تُقيّم وتحكم توزيع ومعرفة استخدام هذه الموارد اللغوية وتأثير هذا التقييم والمعرفة على إنتاج أنماط متباينة من التمايز الخطابي الذي يعتبر علامة إحالية لأشكال مختلفة ومعقدة من التراتبية واللاعدالة الاجتماعية (Shohamy،2006؛ Silverstein andUrban،1996؛Hymes،1992؛Foucault،1972).

إن ما يحدد خيارات الفرد اللغوية ليس طبيعة التركيب الداخلي لـ «متن اللغة» بل الوظيفة التي يستخدم من أجلها هذا المتن، والوظائف الاجتماعية للغة تحكمها وتأثّر فيها مجموعة من التوقعات والتصورات الشعبية. هذا يستوجب النظر إلى التصورات الشعبية ليس باعتبارها «صورا ذهنية» فردانية بل ضربا من ضروب «الفعل الاجتماعي» باعتبار أن الرؤى الشعبية تتجسد في الممارسة اللغوية، وأن الممارسة أو السلوك اللغوي هو النقطة التي يتقاطع فيها «متن اللغة» مع المجتمع. إن الأيديولوجيات الشعبية هي الساحة التي تلتحم فيها اللغة مع قضايا الهوية والسلطة والحقوق الثقافية والمادية (Voloshinov، 1973 ؛ Suleiman، 2013b ؛Gramsci، 1985). إن دراسة البعد التداولي للغة في الثقافة السياسية هو ما يجعل اللسانيات التطبيقية «مجالا عابرا للتخصصات»، لالتحامها مع القضايا الاجتماعية بصورة مباشرة، ولذلك على المستوى النظري يعتبر مصطلح «التصورات الشعبية» من المفاهيم التي تربط اللغة بالفضاء السياسي والاقتصادي. إن مفهوم البلاغة الشعبية folk pragmatics (Niedzielski and Preston 2009) يركز على دراسة التصورات الشعبية للغة، تلك التي تحكم علاقات القوة والتضامن التي تندرج في الدراسات التداولية تحت موضوع «نظرية

التأدب» Politeness theory، ودور اللغة كفعل خطابي يساهم في بناء وتغيير الفضاء الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الذي يُدرس تحت نظرية «أفعال الكلام» speech acts theory (Austin، 1978؛ Levinson and Brown، 1962). ما يهمنا هنا هو أن مفهوم البلاغة الشعبية للغة يركز بصورة جوهرية على اللغة كفعل خطابي أو كممارسة اجتماعية تجعلنا نركز على الأبعاد الرمزية للتصورات الشعبية للغة، ودورها في تشكيل علاقات القوة والتضامن على مستوى التفاعل الاجتماعي.

إن دراسة دور «رمزية» اللغة في تشكيل الثقافة السياسية للمجتمع تفترض شكلا محددا للعلاقة بين اللغة والظواهر الاجتماعية والاقتصادية الأخرى. إن المنظور الإثنوغرافي للغة ينظر إلى العلاقة بين السلوك اللغوي والواقع الاجتماعي على أنها علاقة جدلية (تبادلية): كل يؤثّر ويتأثر بالآخر. وعليه من هذا المنظور، فاللغة ليست مرآة للمجتمع فحسب، بل هي، كما أشرنا سابقا، «فعل خطابي» يساهم في تشكيل وإعادة إنتاج وتغيير الظواهر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الأخرى. هذه البعد «الخلاق» للغة الذي يسميه مايكل سيلفرستين (Silverstein، 1976، 2003) «الإحالة الابداعية» Creative indexicality لم يلق الاهتمام الكافي في اللسانيات الاجتماعية الحديثة للغة العربية، بالرغم من أن تراث البلاغة العربية قد أشار ودرس هذا البعد الابتكاري للغة، خاصة في القرنين الثاني والثالث الهجريين اللذين ظهرت فيهما البلاغة لخدمة أغراض اجتماعية حيّة على رأسها الدفاع عن الممارسات اللغوية العربية ضد اتهامات التيار الشعوبي حينها (ضيف، 2014؛ Suleiman، 2013b). إن الاشتباكات الفكرية الثرة والمساهمات الغزيرة التي بيّنت إعجاز الخطاب القرآني كانت قد ظهرت في هذا «المقام الاجتماعي» الذي ساهم فيه علماء البلاغة -بصورة فعّالة- في مكافحة وتغيير التصورات النمطية السلبية التي حاول التيار الشعوبي نشرها حول اللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية. الشاهد هنا هو أنه يجب التأكيد على أن موضوع البلاغة العربية هو الجانب التداولي والرمزي للغة. بعبارة أخرى، إن موضوع البلاغة هو دراسة «الحياة الشعبية» للغة. وهذا يستوجب أن تتفاعل البلاغة العربية بصورة نقدية مع الفكر التداولي الأوربي والهندي والآسيوي والإفريقي. في مقال رصين بعنوان «بلاغة جديدة لعالم جديد» يشير عماد عبد اللطيف (2014: 6) إلى أهمية هذا الدور الاجتماعي للبلاغة العربية في تعليق من المفيد اقتباسه كاملا:



«لقد نشأت البلاغة في حضن الحياتي؛ وعاشت طفولتها في كنف الديني والاجتماعي والسياسي، وحين انشغلتْ – قديمًا – بنصوص مثل الوصية والحكمة والخطابة والشعر، كانت الوظائف التداولية لهذه النصوص هي حافز إنتاجها، في حين كانت الخصوصية الجمالية أداةً لتحقيق الوظائف التداولية. كانت هذه الأنواع تنتمي بالأساس إلى الحياتي، وليس إلى الأدبي. ورغم تغيُّر الزمن فإن البلاغة العربية ظلت متشبثة بنصوصها؛ بغض النظر عن تغيُّر وظائفها. وقد أدى هذا إلى استمرار التركيز على نصوص انتقلت بشكل شبه كلي من دائرة الحياتي إلى دائرة الأدبي، ومن هيمنة الوظيفة التداولية إلى هيمنة الوظيفة الشعرية (الجمالية). وكان عدم التفطن لوظيفة البلاغة بوصفها الحقل المعرفي الذي يدرس الإقناع والتأثير في الفضاء العام، أي يدرس الحياتي اليومي (ولنقل دون تحرج «الشعبي» أيضًا)، حاجزًا دون الاهتمام بنصوص وأنواع وخطابات حياة يومية جديدة، تشكَّلتْ – أو تكاد – بمعزل عن علم البلاغة القديمة. وكان من نتائج ذلك ظهور تحدٍ جديد، هو انعزال البلاغة بوصفها علمًا عن خطابات الحياة المعيشة، بوصفها غاية العلم ووعاءه.»

بعبارة أخرى، بالرغم من أن موضوع البلاغة هو دراسة اللغة في السياق الاجتماعي إلا أننا أصبحنا «نقرأ البلاغة نحويا»، وحتى عندما تكون هناك إشارة إلى أهمية مراعاة «السياق» في التحليل اللغوي نجد أن مصطلح سياق يُستخدم في الغالب بمعنى ضيق، أي كخلفية للتحقق من «صدقية» جمل خبرية هي في الأصل منزوعة من سياقها. ترتّب على ذلك كله اختزال البلاغة في «الفصاحة» التي أصبحت خاصية متعلقة بالمتكلم بمعزل عن شروط التنشئة اللغوية أو التطبع التي تحدد «مقامات» الاستخدام الوظيفي للغة والتصورات الشعبية التي تشكلها (لقراءة نقدية لمفهوم «الفصاحة» انظر حسان 2000). لقد انفصلت البلاغة العربية عن «هموم الشارع العربي» نتيجة لقصر البلاغة على هذا المستوى من التلقين اللغوي دون محاولة التركيز على كيفية استخدام المفاهيم والمصطلحات البلاغية كأدوات بحثية لدراسة قضايا حياتية راهنة. أشار عبد اللطيف (2014: 5) إلى هذه المشكلة بصورة معبرة في قوله:

«مأزق تحديث البلاغة يتعمق حين نعترف بحقيقة أنَّ المعرفة البلاغية العربية لم تكن طوال

الوقت مشغولة بالحياة العربية كما يجدر بها أن تكون. فكل معرفة لا تحرث في أرض الحياة تظلُّ معلَّقةً – كالمشنوقة – بين حبال التنظيرات. وقد عاشت البلاغة العربية، أيام مجدها، حياة شاب جسور يُصارع الواقع ويفاوضه، ويستجيب له، ويغيِّره؛ غير أن الحال انتهتْ بها عجوزًا محاصرةً داخل صومعة الشروح والحواشي والتعليقات، معزولةً عن فضائها الحيوي، حبيسة سجن ماضيها العتيق. وبعد أن كانت كينونة نابضة، تستمد حيويتها من سيرورة المجتمع وثراء تحولاته، انكمشت لتصبح حروفًا وكلمات مرتعشة داخل دفات كتبٍ مولعةٍ بالنقل، وقاعات درسٍ مُفعمةٍ بالتلقين.»

إن هذا المفهوم «المدرسي» للغة الذي أشار إليه عبد اللطيف يقوم على فرضية مفادها أن «السياق» ثابت وموضوعي ومستقل عن اللغة وإلا لَمَا تمكنا من التحقق من «صدقية» الجملة الخبرية، وعليه انتفت فكرة أن بمقدور الفعل الخطابي بناء سياقات اجتماعية بأدوات تداولية لتحقيق أغراض «إنشائية». إن الاهتمام بدراسة التركيب النحوي بمعزل عن إطاره الوظيفي الخطابي داخل الثقافة السياسية يقود بالضرورة إلى تفضيل التركيز على البعد الاتصالي (أو الإخباري) للغة أو ما يسميه سيلفرستين «الإحالة الاستلزامية» presupposing indexicality والتعرض للوظيفة الرمزية للغة من باب ذكر الشيء، بالرغم من أنه على المستوى الاستخدامي من الصعب فصل الوظائف عن بعضها البعض (Silverstein، 2003).

مع قلة اهتمامها بالأبعاد الرمزية للغة في الحياة اليومية المعيشة تعتبر اللسانيات الحديثة للغة العربية أفضل حالا من المفهوم الفلسفي للغة في إطار الوضعية المنطقية في التراث الأوربي والذي لم يُهمِّش الوظيفة الإنشائية للغة فحسب بل اعتبرها ضربا من الميتافيزيقيا (أي «الخرافة»). تمخض عن هذا المنظور «الفلسفي» للغة موقف عِدائي ينظر إلى اللغة الاجتماعية ليس باعتبارها «مرآة مُشَوهّة للواقع» المادي المستقل عن اللغة فحسب بل «خطرا» على التفكير العلمي المنطقي (لمناقشة هذا المفهوم الفلسفي للغة انظر: رشوان وزكريا 2012). ويجب أن نشير إلى أن المرئيات الشعبية للغة في العالم العربي بحاجة إلى دراسة إثنوغرافية لمعرفة كيف تُقيّم كل ثقافة شعبية دور اللغة في المجتمع. بالرغم من أن الثقافة المدرسية في أغلب البيئة العربية – وغير العربية – قد أصّلت في أذهان العامة مفهوم محدد للغة يركز على البعد الاتصالي (اللغة وسيلة



اتصال) إلا أنه من الواضح أن الحراك السياسي والثقافي الحالي، أو ما يعرف «بالربيع العربي»، قد أظهر بوضوح الدور الإنشائي «الفعلي» للغة -اللغة كفعل خطابي- في بناء علاقات اجتماعية تقوم أواصرها على التضامن والكفاح، من أجل إرساء قيم العدالة الاجتماعية، والحرية والحكم الرشيد، وغيرها من المطالب الديمقراطية المشروعة. ليس هذا فحسب بل إن الممارسات الخطابية الثورية الراهنة في العالم العربي قد بدأت تفرض أجندتها على التراث النظري في العلوم الاجتماعية عامة، وعلى اللسانيات التطبيقية على وجه الخصوص، ليس في التراث الأوربي فحسب، بل في التراث العربي اللساني أيضا. على سبيل المثال ظهرت حديثا كتابات حول دراسة المشهد اللغوي في ميدان التحرير في سياق الثورة المصرية (انظر: أبو العز، 2012)، وأخرى تُعيد تفعيل أدوات البلاغة العربية من خلال الحوار النقدي مع أطروحات التداولية الأوربية لدراسة الخطاب السياسي في سياق ثورات الربيع العربي (انظر: عبد اللطيف، 2012). بالمقابل، هناك من يسعى لإعادة المشهد الثقافي والسياسي السائد في نفس المجتمع مستغلا نفس موارد اللغة الرمزية، الأمر الذي من شأنه أن يجعل الثقافة الشعبية للغة حلبة صراع بين قوى سياسية واقتصادية لتحقيق أغراض «غير لغوية». الثقافة الشعبية للغة هي ترسانة المفاهيم النمطية والممارسات الخطابية التي من خلالها نعرف ونحدد ونقيّد الفعل الخطابي في علاقته مع الدولة والديمقراطية والحرية وغيرها من القضايا الاجتماعية والسياسية الحية. يشير غرامشي Gramsci في كتاباته، إلى أنه من أجل نجاح أي مشروع تحول ديمقراطي منظم يجب العبور عبر بوابة الثقافة الشعبية وتصوراتها الأيديلوجية للغة (Gramsci 1971، 1985).

يمكن -كما أشرنا أعلاه- أن تتقاطع التصورات الشعبية للغة مع المنظور اللساني للغة؛ على سبيل المثال، الثقافة الشعبية التي تنظر إلى اللغة باعتبارها «مرآة للواقع» الخارجي تتأثر به ولا تأثّر فيه، أو التصور الشعبي الذي يُعرِّف اللغة بأنها «وسيلة للاتصال» فحسب، يتقاطع مع الفرضيات والنظريات اللسانية التي تنظر إلى الظواهر الاجتماعية باعتبارها واقعا قائما خارج الممارسة الخطابية، دون الالتفات إلى دور هذه الممارسات في إنتاج هذا الظواهر الاجتماعية. هذه الفرضية الأخيرة - أن اللغة تعكس الواقع القائم - هي التي تأسست عليها أعمال وليام لابوف Labov حول العلاقة بين اللغة والمجتمع (Joseph and Taylor 1990; Hymes 1996). كذلك تشترك بعض



الرؤى الثقافية مع النظريات اللسانية في التنميط السلبي لبعض الأوصاف الشعبية للغة؛ على سبيل المثال تعرض لابوف في بعض أعماله إلى ظاهرة الصور النمطية التي يحملها الشخص «غير المتخصص في اللسانيات» اتجاه أساليب مختلفة من الكلام. يشار هنا إلى أن موقف لابوف من التصورات الشعبية بصورة عامة يعتبر سلبيا للغاية؛ فلابوف ينظر إلى المصطلحات الوصفية للغة التي يستخدمها العامة في المجتمع الأمريكي والإنجليزي على أنها «فقيرة» و«عاجزة» عن الوصف الدقيق للغة (Labov 1972; Niedzielski and Preston 2000). هذا «العنف العلمي» ضد الأيديولوجيات الشعبية، الذي يمثله تيار لابوف في اللسانيات الاجتماعية، يمكن فهمه من منطق المنهج الكمي الذي اعتمدته دراسات لابوف اللسانية كمنهج أصيل لها في حوسبة قوة الترابط/ التعالق بين المتغيرات اللغوية والاجتماعية، وعليه، من هذا المنظور للغة، تعتبر التصورات الشعبية عصِيّة على «الوصف الإحصائي» للغة، ذلك الوصف الذي يهدف في نهاية المطاف إلى جعل دراسة الكلام – الظاهرة التي استبعدها دو سوسير من موضوع اللسانيات – جزءا من دراسة نظام اللغة نفسها (Joseph and Taylor 1990، Labov 1972; Williams 1992).

ما يجب التأكيد عليه هنا هو أن الفصل بين البعد الرمزي (الإنشائي)، والبعد الاتصالي (الإخباري) للغة، هو لغرض تحليل العلاقة بين اللغة والثقافة السياسية بصورة عامة. أحيانا، نجد، في بعض السياقات العربية، أن الحكومات تركز في سياساتها اللغوية على الدور الرمزي للغة العربية (اللغة العربية كرمز للهوية العربية والإسلامية) وتغفل تطوير الوظيفة العلمية والخدمية للغة العربية. يجب أن نتذكر أنه عندما ترسل بعض الأسر العربية في العالم العربي أبناءها وبناتها إلى «مدارس إنجليزية» خاصة (أي تستخدم منهج إنجليزي وتدرِّس باللغة الإنجليزية) فإنها لا تعتبر ذلك «خيانة» للغة العربية لأن بعضها إن لم يكن أغلبها لديها وعي بالبعد الرمزي للغة العربية بالمقارنة مع البعد العلمي المعرفي للغة الإنجليزية. عليه، يجب أن يقوم التخطيط والسياسة اللغوية على أساس معرفي دقيق بطبيعة الثقافة السياسية للغة في المجتمع المعين. إن دراسة الوظائف الاجتماعية للغة في ثقافة سياسية بعينها من شأنه أن يساعدنا على فهم ظواهر لسانية اجتماعية، وطرح أسئلة نقدية حول «الأيديولوجيات العلمية» في اللسانيات. وليس هناك متسع للتفصيل في نقد هذه التصورات اللسانية، ولكن النقطة التي يجب أن نركز عليها هنا هي أن استخدام مفهوم التصورات الشعبية للغة كإطار معرفي، من



شأنه أن يسلط إضاءات نقدية على طبيعة النظريات اللغوية التي تستخدم إطار العلوم الطبيعية والنظريات الفلسفية التي تعتمد التحليل الرياضي في اللسانيات وذلك باعتبار أن دراسة التصورات الشعبية للغة تعطي الباحث صورة إثنوغرافية واقعية (أي من منظور أفراد المجتمع اللغوي نفسه) يجب أخذها في الاعتبار (Suleiman، 2013a). نختم هذا القسم بالتأكيد على أن دراسة التصورات الشعبية للغة هي الطريق لتسييس اللسانيات التطبيقية: ربط اللسانيات بالواقع الاجتماعي والسياسي والتاريخي المعيش.

4. دراسة التصورات الشعبية حول اللغة العربية

إن التصور «الفلسفي» للغة في اللسانيات العامة (مفهوم اللغة كنظام نحوي)، كما ذكرنا أعلاه، يمكن أن يختلف ويتقاطع مع التصورات الشعبية للغة، تلك التي تربط اللغة بالهوية؛ فأحيانا تستدعي المؤسسات العلمية تصورات أيديلوجية لتبرير قلقها اللغوي تجاه وضع لغوي بعينه (Suleiman، 2013b). مثال آخر للاختلافات والتقاطعات بين التصورات الأكاديمية والشعبية يكمن في تصنيف الموارد اللغوية نفسها، فبينما نجد في التراث اللساني الأوربي تصنيفا للغة العربية الفصحى إلى فصحى التراث Classical Arabic وفصحى العصر (أو الفصحى المعيارية الحديثة) Modern Standard Arabic، نلاحظ غياب هذا التصنيف في معظم التصورات الشعبية للغة في العالم العربي بل ولا نجده حتى في التراث العربي وكل ما نجده في الثقافة الشعبية السائدة في العالم العربي هو المقابلة بين الفصحى والعامية (أو المحكية). ولكن هذا التصور الشعبي للغة العربية يتقاطع مع تصنيف فيرغسون Ferguson حول الازدواجية اللغوية diglossia، وعليه فهو يدعم وجود ازدواجية لغوية ليس كمفهوم نظري بل كظاهرة اجتماعية باعتبارها جزء من الثقافة الشعبية للغة العربية (Ferguson، 1959; Suleiman، 2013a).

من الملاحظ حديثا أن غالبية من يهتمون بدراسة التراث الشعبي «للعاميات» واللهجات العربية (التي تشمل دراسة الأمثال الشعبية والحِكم وغيرها) أفراد إما علماء أوربيون أو طلبة علم من أصول عربية، ولكن أبحاثهم تنطلق من منظور أنثروبولوجي أو أدبي حول اللغة. الشاهد هنا هو أنه لكي نفهم وندرس التصورات الشعبية للغة العربية يجب علينا الاهتمام بالتنوع اللغوي داخلها وخاصة العاميات المحلية من منظور أفراد المجتمع نفسهم، باعتبارها تحمل في طياتها رؤى ثقافية محددة حول طبيعة اللغة

العربية، وهذا هو مكمن الخطر الذي حاولت مؤسسات التخطيط والسياسة اللغوية في العالم العربي مثل مجامع اللغة العربية، التي ظهرت في فترة ما بعد الاستعمار، محاربته بكل ما امتلكت من قوة. أكدنا في القسم الثالث أعلاه، أن لكل خطاب (علمي كان أم شعبي) بعد اتصالي (إخباري)، ورمزي (يتعلق بالهوية والسلطة وغيرها من القضايا). وعليه، الأسئلة التي تطرح نفسها في سياق مجامع اللغة العربية هي: ما هي طبيعة البعد الأيديولوجي (الرمزي) الذي تتبناه مجامع اللغة العربية؟ وماهي الشروط التاريخية التي شكّلت هذا البعد؟ وماهي الأهداف «غير اللغوية» التي يُسعى لتحقيقها؟ وماهو مفهوم اللغة الذي تأصِّل له هذه الأيديولوجية الخطابية؟ وماهي «التصورات الشعبية» التي يعوّل عليها؟ وما هي تلك التصورات التي تُستبعد؟ وكيف تُستبعد؟ وما هو دور التأكيد على نوع محدد من «المعرفة اللغوية» في حماية حدود هذا التصور الأيديولوجي للغة؟

الغرض من الأسئلة أعلاه هو التأكيد على أن التقاطعات بين المنظور الشعبي للغة والمنظور الأكاديمي تتجسّد بصورة واضحة في مواقف وأهداف مجامع اللغة العربية. على سبيل المثال نجد أن محاربة دراسة التنوع اللغوي داخل العربية (دراسة العاميات المحكية)، من قبل مجامع اللغة العربية، يعنى ضمنيا لبعض هذه المؤسسات أن اللغة الواحدة يمكن أن تُفرّق الأمة كما يمكن أن توحّدها. عليه، كان الخط الخطابي للغة، الذي التزمت به وطبقته بصرامة مجامع اللغة العربية، هو أن «اللغة العربية» تعني فقط «اللغة العربية الفصحى» لا غير، وأن أي تنوع أو تباين أو تصور لغوي يتباين معها يعتبر خطرا ليس على «اللغة العربية» فحسب بل على «الأمة» نفسها (Suleiman، 2013) . هذا هو البعد الرمزي للغة العربية الذي تشير إلى الحفاظ عليه معظم مجامع اللغة العربية كأحد أهدافها (.Abdelhay et al، 2016). إن البعد الرمزي للغة هو بعد إيديولوجي لكونه يربط اللغة بالهوية، وهو جزء أصيل من التصور الشعبي للغة العربية. لكن من المثير للاهتمام، أنه حتى عندما تكون هناك إشارة تسمح للباحث بدراسة «التصور الاجتماعي» للغة العربية، فإنه غالبا ما يأتي مشروطا بمعرفة هذا الباحث لـ«قواعد اللغة العربية». هذه المنهجية تعتبر فعالة جدا لأنها تساعد هذه المؤسسات في التحكم، وتحديد معالم وحدود تصورات ثقافية محددة حول اللغة العربية دون غيرها. على سبيل المثال، نجد هذه الأيديلوجية الرسمية للغة متجسدة في أهداف مجمع اللغة العربية بدمشق -الذي يُعتبر «شيخ المجامع العربية»، فالمرسوم التشريعي رقم (50) لعام 2008 يشترط



في عضو المجمع أن تتوافر فيه إجادة العربيّة – ضمن شروط عدة ذكرها المرسوم[1] منها الشروط التالية[2]:

– «التخصص في أحد ميادين المعرفة، مع إتقان لغة أو أكثر من اللغات الأجنبية الحديثة أو القديمة والتمكن من قواعد اللغة العربية».

– «الاهتمام البالغ بالتراث والمخطوطات العربية مع دراية تامة بعلوم اللغة العربية».

– «التخصص في تاريخ الأمة العربية أو آثارها أو تراثها اللغوي أو العلمي أو الأدبي، مع التمكن من قواعد اللغة العربية».

أما فيما يتعلق بأغراض المجمع التي حددها قانون المجمع (رقم / 50/ الصادر بتاريخ 2008/9/14) فنلحظ في علاقة بعضها ببعض الربط الذي أشرنا إليه أعلاه بين النظرة الرسمية للعاميات (باعتبارها خطر) والوظيفة الرمزية للغة العربية (المحافظة على تاريخ الأمة):

– «المحافظة على سلامة اللغة العربية وجعلها وافيةً بمطالب الآداب والعلوم والفنون وملائمةً لحاجات الحياة المتطورة».

– «العناية بالدراسات العربية التي تتناول تاريخ الأمة العربية وحضارتها وصلتها بالحضارات الأخرى».

– «العناية بإحياء تراث العرب في العلوم والفنون والآداب تحقيقاً ونشراً».

– «الحد من استفحال العامية في مختلف المجالات».

إذا نظرنا إلى الأغراض أعلاه فسنعلم أن دراسة وتطوير «متن اللغة»، من أجل الاغراض الاتصالية، من خلال صك المصطلحات العلمية، وإنتاج المعاجم المتخصصة وغيرها (تخطيط المتن)، والدفاع عن «التصور الأيديولوجي» لهذه اللغة كرمز للأمة (تخطيط الوضع والمكانة)، صنوان لا ينفصلان. نجد هذا الربط بصورة أوضح في عناوين عدد من المقالات المنشورة، التي يكتبها أحيانا متخصصون و«غير متخصصين»، في اللسانيات على مواقع التواصل، أو حتى على مواقع الأحزاب السياسية التي تعلّق على نشاطات مجامع اللغة العربية. فمثلا نقرأ في مقال بعنوان «مجمع اللغة العربية

1- http://www.arabacademy.gov.sy/

2- الكلمات التي تحتها خط من عندي لتوضيح أن «قواعد اللغة العربية» لها وظيفة أيديلوجية: تحديد وشرعنة التصور المنطقي للغة



بدمشق: تسعون عاما من النهوض باللغة العربية والحفاظ على الهوية» المنشور بتاريخ 1 يناير 2000 على موقع حزب البعث العربي الاشتراكي (القيادة القومية) الجزئية المهمة التالية:[1]

«إن دعم اللغة العربية هو الطريق الواضح لتنمية الهوية العربية ... فاللغة هي الواسطة التي تربط الفرد في وقت وحيز اجتماعي معين مع أبناء أمته ممن لم يرهم أو يقابلهم، ولكل لغة هدفان: أولهما التواصل مع الآخرين على أوسع نطاق ممكن، وهذا يخدم اللغات الواسعة الانتشار ويقلل من أهمية اللغات الأخرى. وثانيهما الحفاظ على الذاتية الثقافية للناطقين بها، وهذا ما يزيد من حيوية اللغات التي يتمسك بها أهلها فيحولون بذلك دون تراجعها أو انقراضها، لذا من الضروري أن تسود اللغة العربية الفصحى في جميع مجالات حياتنا».

نود إبداء أربع ملاحظات بإيجاز حول المقتطف أعلاه. أولا، هناك ربط بين البعد الاتصالي والرمزي للغة العربية، وهذا الربط لا يمكن تبريره بمنطق العلوم الطبيعية. لتبرير هذا الربط نحن نحتاج لمنطق «العلوم الاجتماعية»، أو بصورة أكثر دقة، نحن نحتاج لمبادئ وفرضيات اللسانيات التطبيقية التي تهتم بالوظائف الأيديلوجية للغة. ثانيا، التصورات الأيديلوجية للغة كما ذكرنا في القسم الثاني هي ظواهر تاريخية، وهذا من ناحية منهجية، يستوجب تسييق هذه الظواهر. فإذا ما نظرنا إلى السياقات التاريخية التي ظهرت فيها مجامع اللغات الأوربية والعربية، سنجد أنها ظهرت في شروط تاريخية مربوطة ببناء الدولة الحديثة، والهوية الوطنية، كما في الحالة الأوربية، أو الهوية الوطنية وهوية الأمة كما في الحالة العربية. الشاهد هنا هو أننا لكي نفهم جذور ودور التصورات الشعبية للغة في إنتاج وإعادة إنتاج، ليس السلوك اللغوي فحسب، بل السلوك الاجتماعي والسياسي بصورة عامة يجب علينا الحفر في السياقات التاريخية التي ظهرت فيها هذه المؤسسات وشكّلت أجندتها. فبالرغم من أن مجامع اللغة العربية تأثّرت في هيكلتها بمجامع اللغات الأوربية إلا أن الشروط التاريخية التي ظهرت فيها مجامع

1-http://www.baathparty.org/index.php?option=com_content&view=article&id=221:221&Itemid=120&lang=ar



اللغة العربية كانت مختلفة فقد كان معظمها نتاج لأنماط متباينة من الاستعمار الأوربي خاصة البريطاني والفرنسي. وعليه، كان لزاما على الدولة الوليدة ما بعد الاستعمار، إعادة المكانة المفقودة للغة العربية في «السوق اللغوية» (Bourdieu، 1991)، ليس على مستوى الدولة فحسب بل على مستوى العالم العربي والإسلامي. فمجمع اللغة العربية في دمشق الذي تأسس عام 1919 ظهر في سياق تاريخي لإنقاذ المجالات الخطابية في سوريا مما كان يعرف بالتتركة (فرض اللغة والمصطلحات التركية في الإدارة في نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين)، والفرنسة (فرض اللغة الفرنسية كلغة للإدارة والتعليم)، على يد الاحتلال الفرنسي بعد نهاية الحكم العثماني. تبعه مجمع اللغة العربية بالقاهرة (تأسس عام 1932)، وقد شجّع ظهور هذين المجمعين بقية الدول العربية على إنشاء مجامع لغة عربية خاصة بها، فظهر مجمع اللغة العراقي عام 1974، والمجمع الأردني عام 1976، ومنذ ثمانينيات القرن العشرين الميلادي، حتى يومنا هذا ظهرت العديد من مجامع اللغة العربية، والهيئات الحكومية، والشعبية، في العالم العربي من بينها مجمع اللغة العربية بالخرطوم (تأسس عام 1993) ومجمع اللغة العربية الفلسطيني بغزة (تأسس عام 2013). من الجدير بالذكر أن معظم -وإن لم يكن كل- مجامع اللغة العربية تعتبر مؤسسات غير حكومية، أي أنها تعتمد على مواردها الذاتية.[1]

الملاحظة الثالثة، وهي الأهم، أن العمل والنشاط الفني المبذول في تخطيط متن اللغة (وضع المصطلحات العلمية والأدبية) - مع التأكيد على أهميته - لا يكفي لإنتاج مجالات خطابية جديدة، أو استرجاع مجالات وظيفية قديمة. لكي تظل لغة ما في الحيز الاجتماعي يجب أن تستند - بالإضافة إلى الترسانة الاقتصادية - على حزمة من التصورات الشعبية التي من شأنها أن تساعد على سيادة اللغة العربية في هذه المجالات الجديدة. عليه، فالتصورات الشعبية للغة لها دور اجتماعي في غاية الأهمية ألا وهو الحفاظ على اللغة في بعدها الرمزي، الذي يعتبر الأرضية التي تساعد على انتشار اللغة في المجالات الحياتية.

1- مؤخرا ظهرت أو أعيد تأهيل مراكز عريقة - بعضها حكومي وبعضها غير حكومي - ومشاريع تهتم بخدمة اللغة العربية، ولكن بأجندة بحثية طموحة، عمادها تفاعل حي بين النظريات اللسانية في التراث العربي والأوربي، بهدف خدمة ونشر اللغة العربية كلغة بحث علمي. من أمثلة هذه المؤسسات معهد الدراسات البحثية بالرباط، مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، بالرياض ومعهد الدوحة للدراسات العليا بالدوحة، ومشروع معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، ومكتب تنسيق التعريب بالرباط، وغيرها من المؤسسات والهيئات الحكومية والرسمية وغير الرسمية التي لا يتسع المجال لذكرها جميعا.



إن التحول في التصورات الشعبية للغة يعتبر مؤشرا للتحول اللغوي في مجالات خطابية محددة. عليه، هذا يستوجب دراسة التصورات الشعبية للغة العربية في اللغات المحلية وغير المحلية، على سبيل المثال، هناك حاجة لمعرفة طبيعة التصور الشعبي للغة العربية (بالمعنى الواسع لمفردة لغة) على المستوى السياسي والعامي في عدد من السياقات، وماهي آثار توسع وانحسار المجالات الخطابية للغة العربية في هذه السياقات.

الملاحظة الرابعة، هي أن هذه الأيديلوجية اللغوية تقوم على فصل متن اللغة عن الشروط الاقتصادية والسياسية في المجتمع. أحد أسباب هذا الفصل هو التصور الأكاديمي للغة الذي تبنته هذه المؤسسات. ففي هذا التصور الأيديولوجي للغة أصبحت «معرفة قواعد النحو» - الذي في بعض الحالات اتخذ صبغة رياضية منطقية - هو «اللغة» نفسها، وما سواه يعتبر - على أفضل تقدير - عوامل مساعدة ليس إلا. هذا المفهوم المجرّد للغة قلّلَ بدوره من مقدرة هذه المؤسسات البحثية من التفاعل مع عمليات الحراك والتحول الديمقراطي في العالم العربي والعوالم الأخرى. إن الفرضية التي تأسست عليها السياسات اللغوية في هذه المؤسسات هي أنها لم تغض الطرف عن الشروط الاقتصادية للغة فحسب بل اعتقدت أن فرض اللغة العربية في المدارس والمؤسسات التعليمية سيؤدي بالضرورة إلى اختفاء العاميات واللغات المحلية الأخرى. ما لم تنتبه له هذه المواقف الرسمية، ليس فقط خطورة ربط تعلّم اللغة بالتعليم المدرسي (وعليه بالكتابة)، بل الأهم هو أن ما يحافظ على اللغات المحلية والعاميات من التحول اتجاه العربية، هو نفس السبب الذي يجعل التعريب عملية أزلية لا نهائية: إنها التصورات الشعبية للغة.

5. خاتمة

في هذا الفصل حاولنا التأصيل لظاهرة التصورات الشعبية للغة باعتبارها إحدى مكونات الكفاية التواصلية للغة، تلك التي تُكتَسب من خلال عمليات التنشئة اللغوية. قمنا برسم بعض السياقات التاريخية التي ظهر فيها الاهتمام الجاد بهذه الظاهرة الاجتماعية في اللسانيات التطبيقية (بالمعنى الواسع للمصطلح) من خلال التركيز على المفهوم الإثنوغرافي للغة. كان الهدف هنا هو التأكيد على أن دراسة التصورات الشعبية للغة هو أحد مبررات وجود اللسانيات التطبيقية. لقد حاولنا تسييس اللسانيات التطبيقية من خلال التركيز على مفهوم البلاغة الشعبية، باعتبارها جزءا من اللسانيات الشعبية التي تهتم بدراسة دور الممارسات والتصورات الشعبية، في إعادة إنتاج وتغيير علاقات القوة والتضامن، على مستوى التفاعل الاجتماعي. قد بيّنا أن مفهوم التصورات الشعبية للغة هو النقطة التي يتقاطع فيها الفضاء اللغوي مع الفضاء السياسي والثقافي في المجتمع. وكان الهدف هنا هو توضيح الدور الذي يمكن أن تلعبه البلاغة العربية باعتبار أن من اهتمامها دراسة الثقافة الشعبية للغة. قد أشرنا إلى أن عملية الحفاظ على القيمة الاجتماعية للغة من التحول يجب أن تمر عبر بوابة التصورات الشعبية، ومن هذا المنطلق أوضحنا أهمية دراسة التصورات الشعبية للغة، في المجالات والسياقات الاجتماعية المختلفة، التي تشوبها ديناميكيات نزاع وصراع حول الموارد الاقتصادية والسياسية. لقد استخدمنا المفاهيم والملاحظات النظرية حول التصورات الشعبية لفحص التقاطعات بين التصورات الشعبية للغة والتصورات الأكاديمية لها في سياق مجامع اللغة العربية كنموذج.

المراجع:

- مصادر باللغة العربية:

- حسان، تمام (2000)، اللغة بين المعيارية والوصفية. القاهرة: عالم الكتب.
- رشوان، محمد وعصام زكريا (2012)، فلسفة اللغة. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- ضيف، شوقي (2014)، البلاغة تطور وتاريخ. القاهرة: دار المعارف.
- عبد اللطيف، عماد (2012)، بلاغة الحرية: معارك الخطاب السياسي في زمنالثورة.

بيروت: دار التنوير.

* عبد اللطيف، عماد (2014)، بلاغة جديدة لعالم جديد. مقدمة ترجمة موسوعة أكسفورد في البلاغة تحرير توماس سلوان (4 –14). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

– مصادر باللغة بالإنجليزية:

* Abdelhay ،Ashraf adaN ،Eljak mihaRledbA ،Mugaddam and Sinfree Makoni (2016). Arabicisation and the Khartoum Arabic Language Academy، The Journal of North African Studies، 21(15): 831–856.

* Aboelezz، Mariam (2012). “Out” in any language. Linguist، 51 (3): 14–15.

* Albury، Nathan (2014). Introducing the folk linguistics of language policy. International Journal of Language Studies، 8 (3): 85–106.

* Austin، John (1962). How to do things with words. Oxford: Clarendon Press.

* Blommaert، Jan (ed.). (1999). Language ideological debates. Berlin: Mouton de Gruyter.

* Blommaert، Jan (2010). The sociolinguistics of globalization. Cambridge: Cambridge University Press.

* Bourdieu، Pierre (1990). The logic of practice (translated by Richard Nice). Stanford، California: Stanford University Press.

* Bourdieu، Pierre (1991). Language and symbolic power (translated by Gino Raymond and Matthew Adamson). Cambridge، Massachusetts: Harvard University Press.

* Bright، William (ed.). (1966). Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA sociolinguistics conference 1964. The Hague: Mouton.

* Brown ،Penelope ،and Stephen Levinson .(1978) Politeness :Some language universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.



- Davies، Alan، and Catherine Elder (eds.). (2004) Handbook of applied linguistics. Oxford: Blackwell Publishing.

- Duchene، Alexandre، and Monica Heller (eds). (2007). Discourses of endangerment: Ideology and interest in the defense of languages. New York: Continuum.

- Ferguson، Charles (1959). Diglossia. Word، 15: 325–340.

- Foucault، Michel (1972). The Archaeology of knowledge and the discourse on language (translated by A. M. Sheridan Smith). New York: Pantheon Books.

- Gramsci ،Antonio .(1971) Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci) edited and translated by Q .Hoare and G .Smith .(London :Elecbooks.

- Gramsci ،Antonio .(1985) Selections from cultural writings (translated by W. Boelhower). London: Lawrence and Wishart.

- Gumperz، John، and Dell Hymes (eds.). (1972). Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication. New York: Holt، Rinehart، and Winston.

- Hoenigswald، Henry (1966). A proposal for the study of folk-linguistics. In William Bright (ed.)، Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA sociolinguistics conference 1964 (pp. 16–26). The Hague: Mouton.

- Hymes، Dell (ed.). (1964). Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology. New York: Harper and Row.

- Hymes، Dell (1972a). Models of the interaction of language and social life. In John Gumperz and Dell Hymes (eds)، Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication (pp. 35–71). New York: Holt، Rinehart، and Winston.

- Hymes، Dell (ed.). (1972b). Reinventing anthropology. New York: Pantheon Books.



- Hymes، Dell (1980). Language in education: Ethnolinguistic essays. Washington، DC: Center for Applied Linguistics.
- Hymes، Dell (1996). Ethnography، linguistics، narrative inequality: Toward an under- standing of voice. London: Taylor and Francis.
- Irvine، Judith، and Susan Gal (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In Paul Kroskrity (ed.)، Regimes of Language: Ideologies، polities and identities (pp. 35–84). Santa Fe، NM: School of American Research Press.
- Joseph، John، and Talbot Taylor (eds.). (1990). Ideologies of language. London: Routledge.
- Labov، William (1972). Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Niedzielski، Nancy and Dennis Preston (2000). Folk linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Niedzielski، Nancy، and Dennis Preston (2009 .)Folk pragmatics. In Gunter Senft ،Jan-Ola Östman and Jef Verschueren) edserutluC ،(. and language use) pp .(155–146 .Amsterdam :John Benjamins Publishing.
- Ochs ،Elinor .(2000) Socialization .Journal of Linguistic Anthropology 9 (1-2): 230–233
- Silverstein، Michael (2010). Dell Hathaway Hymes. Language، 86 (4): 933–939.
- Silverstein، Michael، and Greg Urban (eds.). (1996). Natural histories of discourse. Chicago، IL: University of Chicago Press.
- Silverstein ،Michael .(1976) Shifters ،linguistic categories ،and cultural description .In Keith Basso and Henry Selby) eds ،(.Meaning in anthropology (pp. 11–56). Albuquerque، NM: University of Mexico Press.



- Silverstein، Michael (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. Language and Communication، 23 (3-4): 193–229.

- Shohamy، Elana (2006). Language policy: Hidden agendas and new approaches. London: Routledge.

- Spolsky، Bernard (2004). Language policy. Cambridge: Cambridge University Press.

- Suleiman، Yasir (2013a). Arabic folk linguistics: Between mother tongue and native language. In Jonathan Owens (ed.)، The Oxford Handbook of Arabic Linguistics. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199764136.013.0011

- Suleiman، Yasir (2013b). Arabic in the fray: Language ideology and cultural politics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Voloshinov، V. N (1973). Marxism and the philosophy of language (translated by Ladislav Matejka and I. R Titunik). New York: Seminar Press.

- Williams، Glyn (1992). Sociolinguistics: A sociological critique. London: Routledge.



القسم الثاني:
قضايا



الفصل الرابع

الأبعاد الايديولوجية الخفية بين المحاورة والمناورة: مقاربة لسانية نفسية اجتماعية تداولية لثنائية اللغة في تونس

أ.د. منير التريكي (*)

د. شكري السماوي (*)

ملخص البحث:

تتنزل هذه الدراسة في إطار محاولة فهم ما يرتبط في ذهن مستعملي لغة أو لهجة معينة من تصورات وأحكام مسبقة ذات أساس أيديولوجي حول الوسم الاجتماعي لتلك اللغة وكيفية استغلال وتوظيف هذا الوسم لتحقيق مآرب خاصة. وعليه فإن هذه الدراسة تهتم بظاهرة استعمال أكثر من لغة واحدة في المجتمع التونسي المعاصر وهو ما يطلق عليه اصطلاحا اسم ثنائية اللغة. و نتطرق في هذا العمل إلى جانبين مهمين من المسألة: أولا الجانب اللساني النفسي واللساني الاجتماعي، حيث نركز على ما يمكن أن يحتويه استعمال أكثر من شفرة على المستوى النفسي اللغوي، مثلا من خلال تخزين الكلمات في منطقة واحدة من الدماغ أو في مناطق مختلفة و كذلك المستوى الاجتماعي اللغوي من خلال التركيز على التغيير في الشفرة (Code switching)حسب وضعيات اجتماعية معينة. وبهذا وتماشيا مع أهداف هذا الكتاب الجامع يدرس هذا الفصل عينة

* – مخبر مقاربات الخطاب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس، جامعة صفاقس



من التصورات الشعبية حول مكانة اللغة العربية في مقارنة مع الفرنسية والانجليزية وعدد من اللغات الأخرى ثم داخل اللغة العربية بين الفصحى وعدد من اللهجات لنبين ما يرتبط بها من صراعات لغوية إيديولوجية تتعلق بمشروعات مجتمعاتية متناقضة ومتصارعة. وفي الأخير نركز على جانب المناورة في استعمال أكثر من لغة أو لهجة بالرجوع إلى الإطار التداولي. والمقصود بالمناورة هو توظيف المتكلمين لظاهرة خلط الشفرات لتحقيق مآرب سياسية أو ايديولوجية معينة.

1- التصورات الثقافية المرتبطة بالثنائية اللهجية واللغوية:

1-1 تعقد علاقة اللغة بالثقافة:

يرى تشان ومن معه (Chen، 2011) أن علاقة لغة محددة بإدراك مجموعة ثقافية لها أمر مثير للجدَل. فمن زاوية وظيفية هناك تأثير للاستعمال اللغوي على إدراك الشخصية والتفكير اللهجاتي. فالاستعمال اللغوي يحرك الأنساق الذهنية الثقافية التي تقابله وهي بدورها تؤثر في الإدراك الاجتماعي والتفكير والسلوك. وتبرز هذه النتائج أن اللغة تؤثر بشكل كبير في إدراك الناس لها مع التشديد على الدور الكبير للثقافة في فهم العلاقة بين اللغة والإدراك وهي تبرهن كذلك على مرونة إدراك الشخصية والتفكير اللهجاتي فيما بين الأشخاص تفاعلا مع قرائن ثقافية محددة.

وفي هذا المضمار يرى هابرسترو (Haberstroh، 2010) بوجود رابط قوي بين درجة الفصاحة والرسمية وبين تقدير المخاطبين لدرجة تخصص المتكلم وسلطته العلمية. أي أن المستمعين يحملون انطباعا معينا عن المتكلم من خلال درجة فصاحته. ومن جهة أخرى يرى بيرثيلي (Berthele، 2011)، في استعراضه لمختلف التوجهات البحثية حول تأثير المعلومات الاجتماعية على تقييم الأستاذ للإنتاج اللغوي في المدارس، ومن هذه المعلومات أسماء التلاميذ وخلطهم للشفرات (التفاتهم من شفرة إلى أخرى)، أن هذه المعلومات الاجتماعية تؤثر لا على تقييم كفايات التلميذ فحسب، بل على تمكن المقيم من التنبؤ بها إن كان للتلميذ مستقبل أكاديمي أم لا.

1-2 إسهام اللسانيات الاجتماعية:

توصلت اللسانيات الاجتماعية إلى عدد من النتائج ذات العلاقة بإدراك الناس للغة



أو لهجة معينة وتمثلهم لها. فقد خلص سو وباست (So & Best، 2010) إلى أن خبرة المستمعين بتنغيم اللغة الأولى لا يسهل بالضرورة إدراك تنغيم غير الناطقين الأصليين. بل إن الأنظمة النغمية للغة الهدف واللغات الأم للمستمعين تلعب دورا أساسيا في إدراك النغمات غير الأصلية. هذا يعني أن المستمعين مجهزون بقابلية مسبقة للحكم على ما يسمعون من زاوية كونه أصليا أو غريبا. وبدوره درس مايجر (Major، 2010) قدرة مستعملي اللغة الأولى على تحديد اللكنة الأجنبية ووجد فروقا طفيفة بين المستمعين في البرازيل وفي الولايات المتحدة الأمريكية.

ومن جهة أخرى، درس تشان ومن معه (Chen ،2004) تفاعل متكلمين بريطانيين وهولنديين لمثيرات في لغتيهم الأم باستعمال سلم دلالي قائم على الثنائيات التالية: واثق بنفسه مقابل غير واثق بنفسه + مسالم مقابل غير مسالم + متفاجئ مقابل غير متفاجئ+ توكيدي مقابل غير توكيدي. ورغم وجود موقف تقليدي يقول بأن التنغيم متشابه في كل اللغات فإن الباحثين توصلوا إلى وجود فروق جوهرية في إدراك هذه القيم بين مستعملي اللغتين المدروستين. ويعترف الباحثون بضرورة الإقرار بوجود خصوصيات لكل لغة.

ويرى بهاترا ومن معه (Bhatra et al ،2016.) بوجود ارتباط وثيق بين القدرة على تحديد مدلول التنغيم وبين ربطه بالتأثر العاطفي للمتكلم وتأويله. هذا يعني وجود قابلية لدى المستمع لإضفاء دلالات عاطفية نابعة من تصوراته وأحكامه المسبقة عن اللغة أو اللهجة التي يستمع إليها.

1-3 اللغة واللهجة والهوية:

تتقاطع الدراسات حول علاقة إدراك المتكلمين والسامعين للغة واللهجة بتسطيرهم لحدود هويتهم واختلافها مع هويات أخرى. فقد درس بلوك (Block، 1984) نظرة الحركات القومية في بلاد الغال وفي الكيبيك للغة باعتبارها أساسا للهوية التي تتميز بالتناسق الداخلي كمجموعة عرقية وبالتميز عن الآخرين في نفس الوقت. كما درس نجويان وبراون (Nguyen & Brown، 2010) المعنى الذي يضفى على اللغة والأسلوب وكيف أن السلوكيات اللغوية والأسلوبية محددة للهوية. وتوصل الباحثان إلى أن المشاركين في الاختبار استعملوا اللغة والأسلوب كمحددات لانتمائهم العرقي



وهويتهم الثقافية وبنوا على ذلك استنتاجات عما إذا كان المتكلمون مرغوبا فيهم أم لا.

وبدوره درس بترفيلد (Butterfield، 2013) الحدود الغامضة بين اللغات فيالعصور الوسطى مبينا أنها كانت قائمة على العداء المتبادل وعلى التجاذب الحاد على أساس الهوية السياسية والدينية. كما اهتم برنس وطوسو (Prince & Toso ، 2012) بكيفية تقبل الكهول الناطقين بالإنجليزية كلغة ثانية للمهاجرين في ريف بانسيلفانيا بين مرحب ومعاد. وينحصر هذا التقبل في أربعة عوامل وهي السياسة الوطنية والمحلية وسوق الشغل والخطط التي حصل عليها المهاجرون ومدى قدرة المهاجرين على الظهور بمظهر وسلوك أصحاب الأرض المقيمين ومؤسسات المجموعة.

1-4 اللغة واللهجة والأحكام المسبقة:

بينت الدراسات وجود علاقة عضوية حميمة بين تمثل مستعملي اللغات واللهجات لها وبين وجود أحكام مسبقة لديهم حولها. فعلى سبيل المثال قام كلوبر ومن معه (Clopper et al ،2012.) بدراسة وقع درجة تقدم مرضى التوحد في مرضهم على قدرتهم على إدراك اللهجات. ويعود ذلك حسب رأيهم إلى عدم امتلاك هؤلاء المرضى للأحكام المسبقة حول اختلاف اللهجات. بما يعني أن غيرهم ممن لا يعانون من هذا المرض يمتلكون قدرة خاصة على إدراك وتمثل اللهجات.

وقد قام هيرينجة ومن معه (Heeringa et al ،2009.) بدورهم بدراسة مدى تقييم المستجوبين للمسافة اللغوية بناء على بيانات حقيقية من اللهجات التي ينتمون إليها وبينوا كيف أن المستجوبين يبنون تقييمهم لا على ما سمعوه فحسب، بل على ثقافتهم العامة وأحكامهم المسبقة حول اللهجات ومعرفتهم بها.

1-5 المحددات الاجتماعية للأحكام المسبقة عن اللغة واللهجة:

تتسم الأحكام المسبقة عن اللغة أو اللهجة بعدد من السمات التي تحكمها محددات اجتماعية منها:

- **اعتبارات طبقية:**

قام قونق ومن معه (Gong et al ،2012.) بدراسة ردود أفعال مخبرين تايوانيين ينتمون إلى هرمية اجتماعية قائمة على ثنائية الرؤساء والمرؤوسين حول رؤيتهم للهوية



الجماعية لمستعملي لهجتهم وتوصلوا إلى أن شريحة الرؤساء أكثر اعتزازا بانتمائهم وأكثر استعدادا للحديث عنه علنا من شريحة المرؤوسين.

- **الذكورة والأنوثة والسن:**

درس ويليامز ومن معه (Williams et al ،2002.) الوازع الذي يحفز أطفال المدارس في جنوب غرب بريطانيا لتعلم اللغات الأجنبية. ولاحظ الباحثون وجود فروق بين الذكور والإناث وبين تلاميذ من أعمار مختلفة في نظرتهم للألمانية والفرنسية. وذكر الباحثون أن الفرنسية تعتبر في نظرة المبحوثين لغة مخنثة، لا تليق بالذكور، وهي في نظرهم مملة، كما درس فيلانوفا وباريل (2010) استعمال أولاد المهاجرين اللاتينيين لظاهرة السمسرة اللغوية وعزوا ذلك إلى العديد من العوامل مثل الوضع العائلي والسن والذكورة أو الأنوثة.

2- الثنائية اللغوية وتغيير الشفرة من منظور لساني نفسي ولساني اجتماعي:

تكاد تجمع الدراسات المتعلقة بثنائية اللغة على أن التمكن من أكثر من لغة يعتبر القاعدة في العالم المعاصر وليس الاستثناء (Wei، 2000؛ Dornyei، 2009؛ Baker، 1993؛ Appel & Muysken، 1990) ولقد حظيت مسألة تعددية وثنائية اللغة بقدر كبير من البحث والدراسة من زوايا مختلفة نظرا للثراء الكبير الذي تحتويه. وقد أدى هذا الثراء الى تقسيم هذا المجال البحثي الى حقلين أساسين وهما علم ثنائية اللغة النفسي وعلم ثنائية اللغة الاجتماعي. ويتطرق الحقل الأول الى مسائل تخزين أكثر من لغة في الدماغ وما إذا كان هذا التخزين في جزء واحد أو في أجزاء مختلفة من الدماغ، وكذلك مسألة التطور الذهني للطفل ثنائي اللغة وغيرها من المواضيع المهمة، في حين يهتم الحقل الثاني بتواجد أكثر من لغة في مجتمع معين وكيفية استعمال لغة معينة بدل الأخرى أو دمجهما معا، وكذلك العوامل التي تؤثر في هذا الاستعمال.

ورغم ما لهذين المجالين من أهمية قصوى، لا يمكن أن يلما بكل ما لثنائية اللغة من تجليات. فجانب المحاورة بما يحتويه من تغيير للشفرة وتقديم للغة ما وتأخير لأخرى يشمل كذلك بقدر كبير جانب المناورة (الأغراض الخفية، المسكوت عنه، التماهي مع مجموعة لغوية دون أخرى)، وهذا ما يهتم به أساسا المنحى التداولي.

2-1-2 المقاربة اللسانية النفسية لثنائية اللغة:

تتمحور الدراسات ذات المنحى النفسي التي تهتم بثنائية اللغة حول مسألة المتكلم بأكثر من لغة (the bilingual speaker). و رغم الاختلافات الكبيرة حول تعريف هذا المتكلم (Bloomfield، 1933؛ Hagège، 1996؛ Haugen، 1953؛ Macnamara، 1967؛ Wei، 2000؛ Dornyei، 2009)، يتفق الباحثون حول النقاط المحورية التي تستحق الدراسة و تتلخص أساسا في ما يلي: دماغ ثنائي اللغة و كيفية اشتغاله، وكذلك كيفية تخزين اللغات المختلفة التي يتكلمها ثنائي اللغة، مسألة السن، و كيف يمكن أن يختلف ثنائي اللغة اليافع عن ثنائي اللغة المتقدم في السن، ومسألة الانتقال من لغة الى أخرى وآليات هذا الانتقال، ومسألة ما يمكن أن يجنيه ثنائي اللغة، وخاصة في المراحل الأولى من فوائد على المستوى الذهني.

فبخصوص مسألة تخزين اللغتين المختلفتين أو اللغات المختلفة لثنائي اللغة، طرحت عدة نظريات على امتداد العشريات الخمسالتي انقضت (Volterra & Taeschner، 1978؛ Genesee، 1989؛ De Hower، 1990؛ Paradis، 1990)، ولكن الرأي الغالب لدى الباحثين هو أن ثنائي اللغة يتوفر على خزان كبير يشمل ألفاظ اللغتين، ولكن هذا الخزان يحتوي كذلك على مجموعات أهمها مجموعة اللغة أومجموعة اللغة ب. و قد تتكون بعض المجموعات الأخرى من الكلمات المتقاربة في اللغتين، خاصة في حالة اللغات شديدة التشابه. وهذه النظرية التي يطلق عليها بالإنجليزية اسم The subset hypothesis اقترحها الباحث بارادي/ Paradis في مجموعة من المقالات اللتي نشرها حول هذا الموضوع (1987، 1989، 1990، 1997، 2000). ومن بين نقاط قوة هذه النظرية قدرتها على تفسير سهولة تغيير الشفرة لدى ثنائيي اللغة ويتمثل ذلك في أن المتكلم الثنائي يطور مجموعة(a subset)يمكن من خلالها أن يستعمل الألفاظ من اللغتين المختلفتين أو اللغات المختلفة في نفس الوقت.

و لا يمكننا أن نتحدث عن الجانب النفسي في موضوع ثنائية اللغة دون التطرق إلى ما اقترحه فانرايتش/ Weinreich منذ سنة 1953، حيث قسم هذا الباحث ثنائيي اللغة إلى ثلاثة أنواع: ثنائي اللغة المترابط (coordinate) و ثنائي اللغة المتداخل(compound) وأخيرا ثنائي اللغة التابع (subordinate). بالنسبة إلى الحالة الأولى يختلف المعنى

الخاص بالكلمتين المترادفتين في اللغة أ و اللغة ب اختلافا بسيطا. فعلى سبيل المثال كلمة queue في الانجليزية قد لا تتطابق تطابقا كليا مع كلمة طابور بالعربية نظرا للاختلافات الحضارية والسياقية بين اللغات. وعلى العكس من النوع الأول، فإن الكلمتين في اللغتين المختلفتين لدى الثنائي المتداخل لهما نفس المدلول. وكمثال على ذلك فإن كلمتي 'كتاب' بالعربية و'kniga' بالروسية متطابقتان تطابقا تاما ولا تختلفان إلا من حيث الشكل. وأخيرا في حالة ثنائي اللغة التابع، تكون إحدى اللغتين متطورة أكثر لدى المتكلم، ويقع تأويل الكلمات في اللغة الأضعف، تبعا لذلك، من خلال الكلمات في اللغة الأشد نضجا.

وعلى الرغم من أهميتها فقد جوبهت هذه النظرية بنقد شديد خاصة بالنظر الى صعوبة التفريق بين هذه الأنواع على أرض الواقع (Appel & Muysken، 1990). ولكن الأهم من كل هذا هو أنها فتحت المجال لدراسات أكثر عمقا تهم أساسا المعجم الذهني لثنائي اللغة والمعالجة الذهنية للغة وذاكرة المعنى (Semantic memory) وتأثير المستوى اللغوي في أداء ثنائي اللغة، إلى جانب مسائل أخرى على غاية من الأهمية.

وإلى جانب مسألة التخزين، فقد أولى الباحثون أهمية كبيرة لمسألة التمكن من أكثر من لغة لدى الأطفال. وقد درست هذه المسألة على امتداد ما يناهز القرن من الزمان (مع بداية القرن العشرين، مثلا مع الباحث سايار/ Sayer 1923 و 1924 في بلاد الغال). وكان الرأي الغالب في البداية يشير إلى الخسارة التي تلحق بالطفل ثنائي اللغة جراء تعلمه للغة أخرى في سن مبكرة. وعرفت بذلك فترة النصف الأول من القرن العشرين بفترة التأثيرات المدمرة (Period of detrimental effects). ومن بين أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الاستنتاج في الفترة الأولى من بحث العلاقة بين ثنائية اللغة والتطور الذهني اختبارات معدل الذكاء التي كانت تجرى خاصة في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. وأهم نقائص هذه الاختبارات أنها لم تأخذ بعين الاعتبار الظروف التي كانت تعيشها الأقليات المهاجرة في تلك البلدان من حيث الوضع الاقتصادي والنفسي. ولذلك حين بدأت هذه الظروف تؤخذ بعين الاعتبار في دراسات منتصف القرن العشرين أظهرت النتائج أن اكتساب لغة ثانية لا يمثل بالضرورة تأثيرا سلبيا في قدرات الطفل الذهنية وفي ذكائه، بل إنه في أقصى الحالات لا يحدث أي تأثير سواء كان إيجابيا أم سلبيا. وأصبحت هذه الفترة تعرف بعد ذلك بفترة التأثيرات الحيادية (Period of neutral effects).



ومع تطور نتائج البحث وبتدارك نتائج الأبحاث التي أجريت في النصف الأول من القرن العشرين، أصبحت النتائج تشير الى التأثير الإيجابي الذي يحدثه امتلاك لغتين (أو أكثر من لغتين) بدلا من لغة واحدة. والدراسة المرجع في هذا الإطار هي تلك التي أجراها بيل ولمبرت سنة 1962 (Peal & Lambert، 1962) وتوصلا فيها إلى استنتاج مفاده أن الأطفال ثنائيي اللغة تحصلوا على معدلات أعلى من المعدلات التي تحصل عليها أحاديو اللغة في الاختبارات اللغوية و غير اللغوية للذكاء.

وتوصل لمبرت في دراسة أخرى أجراها سنة 1977 (Lambert، 1977) إلى نفس النتيجة تقريبا حيث قارن مجموعة من أحاديي اللغة بمجموعة أخرى من ثنائيي اللغة المتوازنين (أي المتحكمين في اللغتين بنفس القدر تقريبا). ووجد أن المجموعة الثانية تحصلت على معدلات أعلى في الاختبارات اللغوية وغير اللغوية للذكاء. وللتدليل على ذلك أثبت أن هذه المجموعة تمتلك بنية ذكاء أكثر مرونة من المجموعة الأولى. وعزى ذلك الى استفادة هؤلاء من تجاربهم الثقافية المتعددة (ثقافة اللغة الأولى وثقافة اللغة الثانية) وكذلك استفادتهم من النقل الإيجابي (Positive transfer) بين اللغات.

وتعددت الدراسات في هذه الفترة التي أصبحت تعرف بفترة التأثيرات الإيجابية (Period of positive effects) في النصف الثاني من القرن العشرين. وتأكدت هذه الإيجابيات الكثيرة لثنائيي اللغة من خلال دراسات دياز مثلا (Diaz، 1983، 1985) الذي أثبت أن التمكن من لغتين أو أكثر منذ الصغر يمكن أن يؤدي إلى إنجاز أعلى على مستوى المهارات الذهنية مثل تحليل الأنماط المرئية المجردة، وكذلك القدرة على التفكير بصيغة مجردة حول اللغة، وعلى تثمين الشكل اللغوي وليس المعنى فقط (Metalinguistic awareness). وإلى جانب كل هذا أظهرت الدراسات إيجابيات أخرى متعددة على مستوى خلق المفاهيم (Liedtke & Nelson، 1968)، والخلق والإبداع(.Torrance et al ،1970) ، والمهام المتعلقة بالمحافظة على الكتلة والتي ابتدعها الباحث المعروف بياجي (Duncan&DeAvilla، 1979)، والقدرات المرئية المكانية (Diaz & Hakuta، 1985)، وكذلك على مستوى القدرات التنظيمية والتصنيفية (Padilla & Diaz، 1985).

وتأكدت هذه المزايا في دراسات أخرى حديثة جدا (Bialystok & Luck، 2012؛ Schroeder & Marian، 2012؛ Adescope et al.، 2010؛ D'souza & D'souza،



2010؛ Grojean، 2008، 2010؛ Grojean & Ping، 2013). ومن بين النتائج التي يمكن أن نعرضها استعمال ثنائي اللغة لمساحات أكبر من الدماغ وعدم اقتصاره على أجزاء مخصوصة منه، وكذلك استفادة الذاكرة من هذا الانفتاح على أكثر من لغة. وأكد أدسكب ومن معه (Adescope et al.، 2010) على أهمية الوعي اللغوي لدى ثنائيي اللغة حيث بينوا بما لا يدع مجالا للشك أن هؤلاء لهم حس لغوي عال جدا، وهو ما يمكنهم من تمثل كل لغة على حدة، وبالتالي الوعي بخصائص كل لغة واختلافاتها مع اللغة الأخرى، وهو ما يمكنهم من إثراء حسهم النقدي. وبينت هذه الدراسات كذلك أن هذه الفوائد لا تقتصر على المتعلمين الصغار، وإنما تشمل الكبار أيضا.

يبدو جليا من خلال كل هذه الدراسات إذن أن تعلم لغات أخرى (خاصة في سن مبكرة) له أثر إيجابي كبير على قدرات الطفل الذهنية. وإذا أضفنا إلى ذلك النظرية المعروفة حول مزايا تعلم اللغة في سن ما قبل البلوغ المعروفة بفرضية السن الحساسة (The Critical Age Hypothesis) تبين لنا ما لهذا الأمر من أهمية خاصة في الحالات التي يقع فيها تطوير اللغتين في نفس الوقت (additive bilingualism) (لكن انظر النقد الموجه لهذه النظرية، مثلا: Singleton، 2003). وفي هذا الصدد يمكن كذلك أن نشير إلى فرضية العتبة (The threshold hypothesis) التي يبين فيها كامينز (مثلا: Cummins، 1981) أن التأثيرات الإيجابية لتعلم لغة ثانية لا يمكن أن تظهر إلا عندما يتخطى الطفل عتبة معينة في لغته الأم، يكون قد تمكن فيها من الأساسيات، وهو ما سيسمح له باستيعاب أساسيات اللغة الثانية بسهولة.

ولو قارنا هذا المتن البحثي بالتصورات الشعبية التي تهم هذا الموضوع لوجدنا اختلافا جذريا. فعامة الناس يعتقدون أن إدخال لغة ثانية ليتعلمها الطفل في مرحلة الدراسة الأولى يؤثر سلبا في قدراته الذهنية ويؤدي إلى التداخل بين اللغات. ويكون الوضع أكثر تأزما حين يقع إدخال لغة ثالثة بعد سنة أو سنتين من بدء تدريس اللغة الثانية بما أن التداخل سيكون أعمق. ففي تونس مثلا يبدأ الطفل دراسته الابتدائية بتعلم العربية الفصحى (رغم أنه له فيها بعض المبادئ من خلال الكتاتيب ومحاضن الأطفال والتلفاز) وبعض المواد الأخرى التي تستعمل فيها العربية مثل الرياضيات والإيقاظ العلمي، ثم يبدأ في تعلم اللغة الفرنسية انطلاقا من السنة الثالثة، فيما يتم إدخال الإنجليزية في السنة السادسة من نفس المرحلة. وفي السنوات الأخيرة تقدمت



عدة مقترحات من وزارة التربية التونسية لتقديم تدريس الإنجليزية إلى السنة الثالثة أو الرابعة ابتدائي ولكن المشروع أجهض وهو في المهد. ومن أسباب ذلك أن الأولياء كانوا غير متحمسين للفكرة متعللين بأن الطفل سيضطرب ذهنيا حيث ستتداخل اللغات في ذهنه وتكون بذلك النتيجة عكسية. والحق أن هذا الرأي ليس مبنيا على إثباتات علمية بل يعزى لتصورات ذاتية ليس إلا. وهذه التصورات ترى في إضافة لغات أجنبية للطفل حشوا لذهنه المحدود والصغير بأشياء ترهقه ولا تساعده على التركيز. ويذكرنا هذا التصور بنظرية أثبت الدارسون سطحيتها وعدم جدواها وهي نظرية التوازن أو البالونات، ومفادها أن لغتي المتكلم الثنائي تكونان في شكل بالونين نصف ممتلئين، وكلما زاد أحد البالونين في الامتلاء نقص الآخر نقصا شديدا.

وقد أكد الباحث بايكر (Baker، 193) أن هذه النظرية هي التي يتبناها (بصفة لا واعية) الكثير من المدرسين والأولياء وحتى رجال السياسة. وعبر كامينز (انظر مثلا: Cummins، 1984) عن فكرة هذه النظرية بما أسماه الكفاءة التحتية لثنائية اللغة (Separate Underlying Proficiency). وتقوم النظرية على فكرة أن لغتي المتكلم الثنائي تعملان بصفة مستقلة الواحدة عن الأخرى بدون نقل بين الاثنين وبحيز صغير جدا للغات أخرى.

يتضح بصفة جلية من خلال هذا العرض إذن أن التصورات الشعبية حول تعلم اللغات لا تتطابق بالضرورة مع ما توصل إليه البحث العلمي في هذا الصدد. ففي حين أكد الباحثون في هذا الموضوع بما لا يدع مجالا للشك أن إضافة لغات أخرى يساهم إيجابيا في النمو الذهني للطفل ويوفر مزايا لا حصر لها، ينحو رأي عامة الناس المنحى السلبي ويؤكد على محدودية ذهن المتعلم الصغير، مما يجعل حشو ذهنه بلغات مختلفة أمرا غير مرغوب فيه.

2-1-3 المقاربة اللسانية الاجتماعية لثنائية اللغة:

في حالات متعددة، يقع تحديد الهوية الاجتماعية للأفراد من خلال استعمالهم للغة (Wei، 2000). وبما أن الأفراد ينتمون إلى مجموعات فإن اللغة كذلك تحدد هوية هذه المجموعات إلى جانب عوامل أخرى مثل الدين والتاريخ والثقافة. وقد كان الباحث بيار بورديو (Bourdieu، 1971) استعمل كلمة «habitus» للتدليل على طرق الكينونة



والعيش في هذا الكون من خلال اللغة في المجتمع. ولا يهم هذا الأمر البالغين والكهول والشيوخ فقط، وإنما يتعدى هؤلاء إلى الأطفال الذين ينشئون تنشئتهم الاجتماعية الأولى من خلال اللغة أساسا. ويعبر كوليك وشملن (Kulick & Schieffelin، 2010) عن هذا الأمر بالقول إن «الأطفال في صيرورة وصولهم إلى مرحلة الأعضاء الأكفاء في مجموعاتهم الاجتماعية يندمجون في المجتمع من خلال اللغة ويدربون على هذا الاندماج باستعمال اللغة» (ص.350).

ويعتبر علم ثنائية اللغة الاجتماعي من أهم المجالات التي تهتم بمسائل اللغة في المجتمع وما يمت إليها بصلة مثل موازين القوى الخاصة بجماعات متعايشة، واللغة التي يقع استعمالها على حساب لغة أخرى، ومدى قبول أو رفض المجموعة الأضعف للغة المجموعة الأقوى وأسباب هذا القبول أو الرفض وسنأتي لاحقا على بعض النظريات التي حاولت بحث هذه النقاط والخروج ببعض الإجابات عنها.

ولكن قبل ذلك نود أن نبدأ بمسألة المجتمعات متعددة اللغات، والتحديات التي كثيرا ما تجابه هذه المجتمعات. وأول هذه التحديات هو اختيار اللغة الرسمية لدولة ما، وما يمكن أن يترتب عن ذلك من تهميش للغات الأخرى، خاصة إذا كانت مسألة الأقليات العرقية والدينية مطروحة.

ففي دولة الصين مثلا، تدعم الدولة أربع لغات رسمية وهي الصينية، والمنغولية، والتبتن، والشوانق، في حين أن عدد اللغات يناهز ال300 لغة، وعدد الأقليات الإثنية يربو على ال50. ورغم أن الصينية المندرينية هي التي تعتبر اللغة الرسمية في المحادثة الخاصة، فإن جهات أخرى من البلد تعتمد لغاتها الرسمية مثل لغة التبت في منطقة التبت والمنغولية في منغوليا. وإلى جانب ذلك، فإن القوانين اللغوية في الصين لا تنطبق على مناطق أخرى تابعة لها مثل هونغ كونغ، إذ أن هذه الجهات لها لغاتها الرسمية الخاصة بها مثل الإنجليزية.

ويمكن أن نأخذ إيرلندا كمثل أخر على تعددية اللغة في دولة ما. فهذه الدولة التي كانت مستعمرة بريطانية في وقت ما (ولازال جزء منها يتبع بريطانيا إلى الآن) لم تتخذ من اللغة الانجليزية فقط لغة رسمية لها، ولكن اختارت اللغة الإيرلندية كذلك كلغة رسمية، عملت في الأثناء على تطويرها ونشرها، وفي أثناء ذلك اعتمدت الانجليزية للأمور المستعملة والعملية لكي لا يقع تعطيل مصالح الناس.



وكثيرا ما تؤدي هذه التعددية اللغوية إلى إشكالات تهم التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في بلد ما. وقد تطرح هذه الإشكالات سواء على مستوى ما يسمى **بتخطيط المنزلة** (status planning)، وهو الجانب السياسي بالأساس في العملية (من حيث اختيار اللغة الرسمية واللغة أو اللغات المعتمدة في التدريس، الخ) أو **تخطيط المتن** (corpus planning)، وهو الذي يهتم بالتغييرات التي يمكن أن تطرأ على لغة ما، سواء من حيث النطق أو التهجئة أو التركيب أو المعجم أو أي مظهر آخر من مظاهر اللغة. ورغم أن هذا النوع الثاني من التخطيط يهم بدرجة أولى علماء اللغة ومختصيها، فان تبعاته ستصل لا محالة للجانب الأول من حيث اللغة الأكبر منزلة وعلاقتها باللغات الأقل منزلة التي لا تعتمد في التدريس مثلا.

وللتدليل على أهمية التخطيط اللغوي وتعقيداته في بلد ما، يمكن أن نسوق مثال دولة أوكرانيا التي كانت مقسمة تاريخيا إلى المنطقة الغربية التي تتحدث الأوكرانية والمنطقة الشرقية والجنوبية التي تستعمل الروسية. وقد كان الشعب الأوكراني في حد ذاته منقسما بين أولئك الذين يحبذون استعمال اللغة الروسية والذين يحبذون اللغة الأوكرانية. ويضاف إلى هذا التعقيد الاختلاف في الثقافة والتوجهات السياسية والتطور الاقتصادي. وقد ارتأت السلطات الأوكرانية الحل في السماح للأولياء في اختيار الروسية أو الأوكرانية لتدريس أبنائهم.

ولكن هذا القرار أحدث شرخا بين الخبراء والناشطين. ففي حين رأي فريق منهم أنه يجب إقرار لغة رسمية فقط، رأي الفريق الثاني أنه لا مناص من إقرار لغتين رسميتين. وقدم كل من الفريقين حججه وبراهينه. فالفريق الأول اعتمد على حجة وجوب رفع الاستعمار عن أوكرانيا من خلال التخلص من لغة المستعمر الروسية، في حين قدم الفريق الثاني حجة صعوبة تغيير لغة كانت مستعملة لوقت طويل وعدم جدوى تغييرها بلغة أقل انتشارا. وقد أصبحت هذه النقطة من النقاط المسيسة في أوكرانيا، ولا يكاد يخلو حزب من الأحزاب السياسية في هذا البلد من مناقشات تهم الشأن اللغوي (Chulkova، 2004)، وكثيرا ما يقع اعتماد هذه الورقة في الانتخابات الأوكرانية ليقع جلب الناخبين سواء المتعاطفين مع الموقف الأول أو الثاني.

ويبدو جليا من خلال هذا المثال الذي ضربناه كيف أن اختيار لغة ما على حساب أخرى في مجتمع معين مرتبط ارتباطا وثيقا بمسائل إيديولوجية وسياسية ومناوراتية،

وهو الجانب الذي سنتطرق إليه بشكل أعمق في الجزء الثالث من هذا المقال.

وتقودنا مسألة الثنائية والتعددية اللغوية في مجتمع ما إلى مسألة أخرى نراها مهمة جدا وهي مسألة تغيير الشفرة في التحادث (code-switching) وما يرتبط بها من مواقف يتخذها المتكلم من اللغات المستعملة، وهذا الأمر مرتبط كذلك أشد الارتباط بالتصورات الشعبية حول استعمال اللغة الأم واللغات الأجنبية.

ورغم التعريفات العديدة والخلافية أحيانا لمسألة تغيير الشفرة (Scotten-Meyers، 1993؛ Stockwell، 2002؛ Trudgill، 2003؛ Luna & Perrachio، 2005)، فإن تركيزنا هنا هو على ما يمكن أن يدفع المتكلم لاستعمال اللغتين معا (أو اللغات في صيغة الجمع) عوضا عن لغة واحدة.

وقد كان الباحث قامبرز (Gumper، 1982) قد فرق منذ وقت طويل بين نوعين من تغيير الشفرة وهما: **تغيير الشفرة الموضعي** (situational code- switching) و **تغيير الشفرة المجازي** (metaphorical code- switching). ويهم النوع الأول الوضعية التي يكون فيها المتكلم، كأن يستعمل الانجليزية في العمل، والعربية في المنزل مثلا. أما النوع الثاني فيتعلق بالموضوع الذي يخوض فيه المتكلم، فعلى سبيل المثال، يضطر الوالدان أحيانا إلى تغيير لغة التخاطب في حضور أبنائهما الصغار، وذلك لكي لا يتمكن هؤلاء من فهم الموضوع المتحدث عنه، إما لحساسية هذا الموضوع أو لأنه يتعلق بمسائل تهم الأولاد ولا يريد الأبوان أن يعرف الأبناء ذلك. وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن المتكلم يستعمل إما اللغة « أ» برمتها أو اللغة «ب» برمتها، بل هنالك حالات عديدة يكون فيها المزج بين اللغتين ممكنا بل متواترا جدا، و هو ما يميز بعض المجتمعات مثل تونس، حيث تستعمل اللغة الفرنسية بكثرة إلى جانب العربية التونسية في نفس الجمل. وكما لا يخفى على أحد، فإن الاستعمار الفرنسي في تونس له دور كبير في ذلك، إذ أن كلمات وتراكيب كثيرة بقيت من مخلفات التواجد الفرنسي في تونس لفترة كبيرة. ونحن كثيرا ما نسمع عبارات من قبيل: (Oui نسمع فيك) (=نعم أسمعك)، أو Bon tout dépend مالطقس!) ويقابلها بالفصحى (هذا يبقى رهين الأحوال الجوية)، الخ.

و لا يخص هذا المزج المتعلمين فقط بل يتعدى ذلك حتى ذوي المستوى التعليمي المحدود أو الأميين، حيث يستعمل هؤلاء كلمات بالفرنسية في جمل باللهجة التونسية، وهذه الكلمات قد تأخذ صيغة الاقتراض اللغوي (loan words) (Spolsky، 1989)



مثل «frigidaire» و «micro- onde» لأن الناس دربوا على استعمالها عوضا عن الكلمات الفصحى مثل «ثلاجة»، أو كلمات / عبارات أخرى مستعملة بكثرة مثل الكلمات التي تدل على التواريخ (مثلا 10le عوضا عن يوم 10 من الشهر).

ولا يقتصر هذا المزج على لغتين مختلفتين وإنما يمتد كذلك لظاهرة التداخل بين الفصحى والعامية. فالعربية، كما هو معلوم، تنقسم إلى الفصحى من جهة، وهي التي يكمن أن نقسمها بدورها إلى اللغة الكلاسيكية (لغة القرآن والحديث، الخ، والفصحى المعدلة (Modern Standard Arabic) وهي التي تستعمل في الصحافة، والعامية أو الدارجة من جهة أخرى. وقد بين الباحث فرغسن أن لكل من الشفرتين مجالات استعمالها (Ferguson، 1959). ولكن ما لم ينتبه إليه فرغسن هو أن بعض مظاهر الدارجة تستعمل في سياقات الفصحى أحيانا (مثلا في الصحافة) والعكس صحيح كذلك (انظر مثلا: Fishman، 1967؛ لنقد مفهوم الازدواجية لدى فيرغسن). وكمثال على مزج الدارجة بالفصحى، يستعمل التونسيون عبارة إلى اللقاء بكثرة حين يودعون من يتخاطبون معهم رغم أن السياق هو سياق استعمال الدارجة وليس الفصحى.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن باحثين كثيرين استنتجوا أن التغيير في الشفرة ليس سلوكا اعتباطيا، ولكنه على حد تعبير أكسترا و فرهوفن (Extra & Verhoven، 1998) «إستراتيجية تخاطبية يقع اختيارها بصفة واعية» (ص 43). ومن بين الوظائف التي يؤديها هذا التغيير يمكن أن نذكر ما يلي:

- التأكيد على الهوية الجمعية
- إظهار الثقة أو الغضب أو القلق، أو ما شابه
- إدماج أو إلغاء أو تهميش بعض المشاركين في المحاورة
- تغيير دور المتكلم، مثلا إظهار الاطلاع الكبير بشأن أمر ما أو إضافة جانب القدرة والتسلط

(Meyers-Scotten، 1993،1998؛ Grosjean، 1995؛ Milroy & Muysken، 1995؛ Hanini-Dhaouadi، 2006؛ Duran، 1994).

وفي نفس الإطار يؤكد قرين ووالكر (Green & Walker، 2004) على أن تغيير الشفرة هو «أداة لسانية ومؤشر على وعي المتحاورين بدوال تواصلية بديلة» (ص 16). وقد درس هذان الباحثان ممارسات تغيير الشفرة بين الانجليزية المستعملة من قبل البيض



في أمريكا وإنجليزية السود. وتوصلا إلى خلاصة مفادها أن هذا التغيير منظم ويمكن التنبؤ به ونسقي، وهو يستعمل كأداة للتأقلم مع أو مناقشة وضعيات تواصلية معنية.

وفي هذا الاتجاه، يمكن أن نقدم **نظرية التأقلم اللغوي** (speech accommodation theory) كإطار عمل يمكن من خلاله أن نحلل عديد الظواهر المتعلقة بثنائية اللغة. وتؤكد هذه النظرية على أن السلوك اللغوي للفرد مرتبط في جزء منه بالشخص الذي يتحادث معه وموضوع المحادثة والإطار الذي تقع فيه هذه المحادثة. وتقوم النظرية على فكرة محورية وهي فكرة الانجذاب بالتشابه (similarity attraction)، بمعنى أن الإنسان يمكن أن يجعل إنسانا آخر يقيمه إيجابيا، وذلك بتقليص الاختلاف بين الاثنين. وكثيرا ما يكون هذا الاتباع للهجة المخاطب ناتجا عن انتظار فائدة يمكن أن يجنيها المتكلم، رغم ما لهذا الاتباع من ثمن قد يدفعه المتكلم مثل المجهود الإضافي المبذول وتغيير بعض خصائص الهوية.

وحسب هذه النظرية (Giles et al.، 1973؛ Giles & Powesland، 1997؛ Simard et al.، 1976)، لا يقتصر التأقلم على الجانب الإيجابي، وهو الذي يطلق عليه لفظ **التقارب** (convergence) وإنما يمكن أن ينحو كذلك المنحى السلبي، وهو ما يعبر عنه **بالاختلاف** (divergence)، ففي سياق محاورة ما، قد ينزع المتكلم نحو اتباع طريقة وأسلوب ولهجة المتحاور في الكلام، خاصة إذا كانت لهجة أو لغة هذا المتحاور هي الأكثر تأثيرا وشهرة، وقد ينزع نحو الاختلاف لتأكيد ذاته وهويته وللتدليل على التمسك بهذه الهوية وعدم التفريط فيها. وتكون بذلك درجة الوعي عند الاختلاف أقوى منها عند التقارب (Satchdev & Bourhis، 1990). وقد يرتبط هذا الاختلاف بمفهوم **الحيوية اللغوية الاثنية** لمجموعة ما (ethnolinguistic vitality) ونعني بها الطريقة التي ترى بها مجموعة ما نفسها (ضعيفة، قوية، الخ). ورغم أن هذا مرتبط أشد الارتباط بالقوة الديموغرافية والاقتصادية والسياسية والإعلامية، الخ، فقد تصر مجموعة ما على التمسك بلغتها حتى في حضور لغة أخرى أقوى وأكثر تأثيرا.

3- الثنائية اللغوية وتغيير الشفرة في الممارسة: نماذج من المجتمع التونسي:

وللحديث عن السياق التونسي، يمكن أن نشير إلى دراسة قام بها الباحثان لوسين وساتشداف سنة 2000 (Lawson & Sachdev، 2000) حول ثنائية اللغة في تونس،



وتحديدا المظاهر النفسية والاجتماعية المرتبطة بهذه الثنائية مثل المواقف التي يتخذها المتكلمون حول هذا السلوك اللغوي. و قد قامت الدراسة على ثلاث أدوات منهجية وهي تقنية **القناع** (guise matched) وتقنية **المذكرات اللغوية** (diary language) وأخيرا تقنية **العمل الميداني** (research experimental field street). وتتلخص التقنية الأولى في التقييم الذي يقوم به أناس يستمعون لأصوات مختلفة تتكلم لغات أو لهجات مختلفة وذلك لتقديم مواقفهم من المتكلمين، وعادة ما يكون ذلك عن طريق استبيان، ولا يقع إعلام المستوجبين بأن المتكلم واحد، وهو ما وقع اعتماده في دراسات كثيرة لتجنب بعض التأثيرات مثل نوعية الصوت التي قد تؤثر في النتائج. أما تقنية المذكرات اللغوية فتخص تصورات المتكلم (مستعمل اللغة) حول اختياراته اللغوية في فترة ما، مما يمكن الباحث من بعض الاستنتاجات حول تلك الاختيارات. وأخيرا تعتمد تقنية البحث الميداني على جمع المعطيات من أناس في الطريق وفي بعض الأماكن العمومية.

وقد شارك في الدراسة الأولى طلبة تونسيون طلب منهم تقييم عدة شفرات (العربية المعاصرة، اللهجة التونسية، الانجليزية، الفرنسية، والمزج بين اللهجة التونسية والفرنسية). وبينت النتائج أن الدارجة التونسية وقع تقييمها بدرجة عالية نسبيا، خاصة من قبل الذكور. وقيم الإناث كل الشفرات بطريقة متساوية تقريبا، وبدرجة أقل الدارجة التونسية، في حين أعطى الذكور قيمة كبيرة لهذه اللهجة التونسية على مستوى التكاتف (solidarity) والرتبة (status).

ومن بين النتائج التي قد تبدو غريبة في هذه الدراسة الأولى تقييم المزج اللغوي بين العربية التونسية والفرنسية بطريقة سلبية، ما عدا تقييمه على مستوى مقياس المعاصرة «Modernity» الذي كان إيجابيا. ونحن لا ندري إن كانت نفس هذه النتائج ستظهر لو كان المزج المقترح بين الدارجة واللغة الانجليزية.

أما في الدراسة الثانية، فقد ظهر جليا أن هؤلاء الطلبة يلجؤون إلى تغيير الشفرة بكثرة ويمزجون الدارجة التونسية بالفرنسية وبالانجليزية أيضا أحيانا، وهذا ما يتناقض مع ما أعلنوه في الدراسة الأولى. وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بالعودة إلى الإطار الرسمي الذي أجريت فيه الدراسة الأولى، حيث يقع التأكيد على المنزلة التي تحظى بها سواء العربية أو الفرنسية أو الانجليزية وليس المزج بين اللغات، ولكن

حين أصبح الإطار غير رسمي (مع الأصدقاء في البيت والشارع، ومع أناس آخرين) انتفت الصفة الرسمية وأصبح المزج مقبولا. وقد ذهب الباحثان إلى حد اعتبار أن المزج اللغوي في تونس يقوم بنفس وظيفة اللهجة التونسية، أي أنه شفرة قائمة الذات تستعمل في التواصل (a diglossic « L » variety).

وأخيرا خلصت الدراسة الثالثة الى نتيجة غير متوقعة نسبيا وهي أن المشاركين (وهم 711 شخصا من المارة في مدينة سوسة التونسية) لم يغيروا الشفرة كثيرا في تخاطبهم مع الأوربيين رغم أن الوضعية اقتضت ذلك أحيانا وغيروها بنسبة كبيرة مع التونسيين. وقد عزا الباحثان ذلك إلى إمكانية رغبة هؤلاء المشاركين في تأكيد الانتماء إلى مجموعة غير متماهية مع المجموعة الأوروبية.ولكن في نفس الوقت تأكد وجود المزج اللغوي كشفرة قائمة الذات، تستعمل في التخاطب بين أفراد المجموعة (المجتمع التونسي في هذه الحالة)، ويفيد ضمنا التكاتف بين هؤلاء.

وجدير بالذكر أن هذه الظاهرة، أي المزج اللغوي، قد تأكدت في دراسات أخرى متعددة حول استعمال اللغات في المجتمع التونسي. فقد أظهرت دراسة الحمداني (Hamdeni، 2014) مثلا أن هذا المزج متواتر في معاملات التجار مع حرفائهم سواء مع التونسيين أو مع الأجانب. وهذا المزج يستعمل أساسا بطريقة إستراتيجية وواعية بغرض إقناع الحرفاء الأجانب حسب هذه الباحثة، في حين يكون في أغلب الأحيان لاواعيا مع الحرفاء التونسيين ويشتمل بصفة كبيرة على كلمات تقنية باللغة الفرنسية ربما نظرا لجهلهم بما يقابلها في العربية.

وفي دراسة أخرى حول المزج اللغوي في بعض وسائل الإعلام التونسية، انتهت الجمل (Jmal، 2015) إلى نتيجة مفادها أن بعض القنوات التلفزية (مثلا قناة نسمة التونسية) تستعمل اللهجة العامية إلى جانب الفصحى كإستراتيجية للتعبير على التكاتف ولتأكيد الهوية التونسية. وهذا التغيير الأسلوبي يتناغم حسب الباحثة مع الأسلوب الشفوي في الخطاب الذي يدل على الارتباط الوثيق مع المخاطب (في هذه الحالة المشاهد) من خلال التأكيد على الهوية التونسية. وفي سياق متصل أظهرت دراسة الحمروني (Hamrouni، 2013) حول المزج اللغوي في إعلانات شركات الاتصالات أن الإعلانات المقدمة تسعى إلى التأثير في الناس باستعمال الشفرة الأقرب إليهم وهي اللهجة التي يستعملونها يوميا إلى جانب بعض العبارات بالفصحى حين يتطلب المقام



ذلك وكذلك بعض المقاطع والكلمات بالفرنسية والإنجليزية لتأكيد جانب المعاصرة.

يتبين جليا من خلال هذه الدراسات أن الاستعمال الثنائي للغة والمزج اللغوي يتجاوز الجانب النفسي والاجتماعي للمسألة ليشمل الجانب المقاصدي، وهو الجانب الذي تهتم به الدراسات التداولية، وهذا ما سنتطرق إليه في الجزء الأخير من هذا العمل.

يعمد التونسيون لتغيير الشفرة في إطار عمل قولي قاصد لتحقيق مآرب خاصة تتراوح بين حب الظهور أو التخندق في صف معين أو الاستهزاء بنوعيات من الاستعمال اللغوي أو استغلال الفرص التجارية بكل بساطة. ونقدم في الجدول التالي عينات من هذه المناورات التي توظف ظاهرة تغيير الشفرة في مقامات اجتماعية مخصوصة. وقد رأينا وجاهة في إطلاق مصطلح الالتفات، المأخوذ من الدرس البلاغي، على ظاهرة المناورة عبر تغيير الشفرة نظرا لهذا البعد المقاصدي للعملية.

الظاهرة اللغوية	الفئات الاجتماعية التي تستخدمها	أمثلة عن آليات تجلي الظاهرة	بعض الأغراض التي يراد تحقيقها
التفات من الدارجة إلى الفصحى القرآنية	المتسبون إلى التيارات المتدينة أو إلى الإسلام السياسي الساخرون من هذا التيار من الإعلاميين على وجه الخصوص	من غير أولي الإربة من الرجال (في إشارة إلى المثليين) هام جدا (مع الوقوف على السكون في جدا محاكاة لأحد رجال السياسة المشهورين)	إعلان انتماء إيديولوجي + مسألة هوية أو محاكاة ساخرة لهذا الأسلوب في التخاطب التندر
التفات من الدارجة إلى الدارجة المصرية	فئات الشباب – النساء	شكلك فاهم يا نصة يا حبيبي متعودة دايما يطلع من نفوخي بالضبط (مع تحريف للضاء لينطق زايا)	تأثر بالمسلسلات التندر التناص مع مقولات مشهورة لكوميديين مصريين مشهورين

الظاهرة اللغوية	الفئات الاجتماعية التي تستخدمها	أمثلة عن آليات تجلي الظاهرة	بعض الأغراض التي يراد تحقيقها
التفات من الدارجة إلى الدارجة الشامية (السورية أو اللبنانية)	فئات الشباب النساء	لك تقبرني كيفك؟ شو بدك؟ تكرم عينك	تأثر بالمسلسلات موضة إحساس بجمالية الشامية تحقيق طموحات وأوهام دفينة
التفات من الدارجة إلى الدارجة الليبية	القطاع السياحي – المناطق الحدودية	عندكو تريس؟	ضرورة اقتصادية التندر
التفات من الدارجة إلى الدارجة الجزائرية	القطاع السياحي المناطق الحدودية	يا لخو بزاف	ضرورة اقتصادية تودد
التفات من الدارجة إلى الفرنسية	الطبقة المثقفة الكثير من الشباب الكثير من الإعلاميين السياسيون	C’est normal Les bons comptes font les bons ami En amon En aval casimus	قناعة ايديولوجية بأن الفرنسية هي لغة التنوير استقطاب ايديولوجي للتميز عن مشروع مجتمعي رجعي حب الظهور بمظهر المتعلم المثقف لغة العلوم
التفات من الدارجة أو الفرنسية إلى الانجليزية	قطاع العلوم والتكنولوجيا قطاع الأعمال الجامعيون أغلب القطاعات التجارية والأعمال	Les start-ups Smartphone Very internet people	حب الظهور بمظهر المتعلم المثقف لغة العلوم ضرورة علمية فرضتها هيمنة الانجليزية موضة



الظاهرة اللغوية	الفئات الاجتماعية التي تستخدمها	أمثلة عن آليات تجلي الظاهرة	بعض الأغراض التي يراد تحقيقها
التفات من الدارجة إلى الإيطالية	قطاع السياحة (خاصة الطبخ والموضة) التعليق الرياضي	Concerto Soprano Gusto Lavatsa Calcio	- حب الظهور بمظهر الخبير العارف بالقطاع
التفات من الدارجة إلى الإسبانية	قطاع السياحة التعليق الرياضي العوام في حديثهم عن الرياضة	La ligua	- حب الظهور بمظهر الخبير العارف بالقطاع
التفات من الفرنسية إلى اللاتينية أو اليونانية القديمة	الأساتذة الجامعيون في بحوثهم أو محاضراتهم	Mutadis mutandis Inter alia Modus vivandus De jure De facto	الادعاء بالرسوخ في العلم

يتضح من هذا الجدول وجود نسق من الاعتبارات ذات الدلالة الاجتماعية/ الايديولوجية يمكن حصرها في النقاط التالية:

1. نوعية الالتفات محكومة بنوعية الشرائح الاجتماعية التي تقوم به.
2. الأغراض التي يقوم عليها فعل المناورة قائمة على وجود قيم معيارية مشتركة داخل ثقافة معينة ترتبط بالأحكام المسبقة حول اللغة الملتفت إليها.
3. المآرب الذاتية محكومة بأنساق تمثلية عامة غير اعتباطية.
4. الرياء وتسويق الذات هما الطابع الغالب على أفعال المناورة.
5. فعل المناورة هو نتاج لعملية تفاوض اجتماعي بين القائمين بالالتفات وبين المؤولين له.



4- الخاتمة:

سعى هذا البحث إلى بيان تعقد ظاهرة خلط الشفرات نظرا لتداخل ما هو أحكام جماعية مسبقة لدى مجموعات لغوية ثقافية عن لغات أو لهجات معينة مع ما هو عمل مناوراتي قاصد لتحقيق مآرب خاصة. وقد قسمنا هذه الدراسة الى ثلاثة محاور أساسية وهي المحور النفسي اللغوي، والمحور الاجتماعي اللغوي، والمحور التداولي، وقد تطرق الجزء الأول الى مسائل تخزين اللغات المختلفة لثنائي اللغة ومسألة السن والفوائد التي يمكن أن يجنيها ثنائي اللغة خاصة في سن مبكرة ورأينا كيف أن التصورات الشعبية تتعارض بشكل كبير مع ما توصل اليه البحث العلمي اذ تؤكد نتائج هذا البحث في المجمل أن نتائج كبيرة إيجابية تحصل لمتعلم اللغات الأجنبية الصغير فيما يؤكد عامة الناس على الاضطراب الذي قد يحصل للطفل الصغير جراء التراكم اللغوي والتشابه بين اللغات مثل اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية،أما الجزء الثاني من العمل فقد تطرق للجانب الاجتماعي اللغوي وطريقة تعايش المجموعات اللغوية مع بعضها البعض ومواقفها من لهجات و لغات المجموعات الأخرى، كما تطرق للتعددية والثنائية اللغوية ومسألة المزج اللغوي وعلاقتها بالتقارب والاختلاف. وقد تبين أن هذا المزج من الأشياء التي تميز المجتمع التونسي يرجع لأسباب مختلفة، وقد حاولنا أن نأتي على بعض هذه الأسباب في الجزء الأخير من العمل وبينّا من خلال أمثلة دقيقة أن فعل المناورة لا يمكن إنكاره في عملية الالتفات اللغوي وقد يكون ذلكنتاجا لعملية تفاوض اجتماعي بين القائمين بالالتفات وبين المؤولين له أو لتأكيد جانب المعاصرة أو ما شابه من الأغراض الأخرى، ولا بد لنا، إن أردنا تعميق فهمنا لهذه الظاهرة، من المزيد من البحوث الميدانية لكشف تمثلات شرائح اجتماعية مختلفة لهويتها ولهويات الغير وكيفية توظيفهم لهذه التمثلات لتحقيق أغراض شتى

المراجع

- Adesope، O. O.، Lavin، T.، Thompson، T.، & Ungerleider، C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. Review of Educational Research، 80(2)، 207–245.
- Amengual،M. (2016). The perception and production of language-specific mid-vowel
- contrasts: Shifting the focus to the bilingual individual in early language input conditions.International Journal of Bilingualism، Vol. 20(2) 133–152.
- Appel، R. & P. Muysken (1990). Language Contact and Bilingualism. Edward Arnold.
- Baia،L.، Jan Millwaterb، J.، & Hudsonb، P.(2012). Chinese Teaching English as a Foreign Language (TEFL) academics' perceptions about research in a transitional culture. Journal of Higher Education Policy and Management Vol. 34، No. 1، 91–102.
- Baker، C. (1993). Foundations of Bilingual Education. Multilingual Matters.
- Berthele، R.(2011). The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: An experimental study. International Journal of Bilingualism 16(4) 453– 466.
- Bhatara،A.،Laukka،P.،Boll-Avetisyan،N.،Granjon،L.،Elfenbein،A.



H.،& Bänziger، T. (2016). Second Language Ability and Emotional Prosody Perception. PLOS ONE | DOI:10.1371/journal.

- Block، I.D. (1984). The Role of Language in Ancient Israelite Perceptions of National

- Identity. Journal ofBiblical Literature، 103/3، 321-340.

- Bloomfield، L. (1933). Language. University of Chicago Press.

- Bialystok، E.، Craik، F. I.، & Luk، G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. Trends in Cognitive Sciences، 16(4)، 240–250.

- Bosh، L.، & Sebastian-Galles، N. (2003). Simultaneous Bilingualism and the Perceptions of a Language Specific Vowel Contrast in the First Year of Life. Language and Speech، 46(2-3). 217-243.

- Bourdieu، P. (1971a). Intellectual field and creative project. In M. F. D. Young، (ed.)،

- Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education (p. 161-188).

- London: Collier Macmillan.

- Buriel،R.، & Villanueva، M.Ch.(2010). Speaking on Behalf of Others: A Qualitative Study of the Perceptions and Feelings of Adolescent Latina Language Brokers. Journal of Social Issues، Vol. 66، No. 1، pp. 197-210

- Butterfield، A. (2013). Fuzziness and Perception of Language in the Middle Ages. Part 2: Collective Fuzziness: Three Treaties and a



Funeral.Common Knowledge 19:1، Duke University Press.

- Chen،A.،Gussenhoven،C.، & Rietveld،T. (2004).Language-Specificity in the Perception of Paralinguistic Intonational Meaning. Language and Speech،47 (4)، 311 –349.

- Chen، S.X.، Benet-Martínez، V.، & C. K. Ng، J. (2011). Does Language Affect Personality Perception? A Functional Approach to Testing the Whorfian Hypothesis. Journal of Personality 82:2.

- Chulkova، L. (2004) 'Russkiy jazyk v Krymu I Evropejskaya khartiya o regionalnyx jazykax I jazykax menshinstv' [Russian in Crimea and the European Charter for Regional or minority languages، Simferopol، Ukraine]، in Russkiy jazyk: Istoricheskiye sudby i sovremennost. II Mezhdunarodny Congress rusistov-issledovateley، Moskva، MGU، Filologichskiy fakultet. Sekziya XXI 'Russkiy jzyk v novyx geopoliticheskix usloviyax'. Online. Available at: www.philol.msu.ru/~rlc2004/ru/abstracts/?id=21&type =doc .

- Clopper،C.G.& Bradlow، A.R. (2008).Perception ofDialect Variation in Noise: Intelligibility and Classification. Language and Speech 51 (3)، 175 –198، http://las.sagepub.com.

- Clopper،C.G.، Rohrbeck، K.L.، & Wagner، L.(2012). Perception of Dialect Variation by Young Adults with High-Functioning Autism. Journal of Autism and Disorder42:740–754.

- Cummins، J. (1981).The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J.



Cummins (ed.)، Schooling and Language Minority Student: A Theoretical Framework. Los Angeles: Evaluation، Dissemination، and Assessment Center.

- Cummins، J. (1984). Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon، Avon: Multilingual Matters.
- De Houwer، A. (1990). The Acquisition of Two Languages from Birth: A case study. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dhaouadi-Hanini، H. (2006). Educators' and Parents' Attitudes towards Code Switching by Arab Bilinguals: Pedagogical Implications. Unpublished M.A. thesis. The American University if Sharjah.
- Diaz، R. (1983). Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. Review of Research in Education 10: 23-54.
- Diaz، R.M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. Child Development، 56، 1376–1388
- Diaz. R. M.. & Padilla، K. (1985). The self-regulatory speech of bilingual preschoolers. Paper presented at the 1985 meetings of the Society for Research in Child Development، Toronto.
- Dornyei، Z. (2009). The Psychology of Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- D'Souza، D. & H. D'Souza(2016). Bilingual Language Control Mechanisms in Anterior Cingulate Cortex and Dorsolateral Prefrontal Cortex: A Developmental Perspective. Journal of Neurosci-



ence، 36 (20) 5434-5436.

- Duncan، S. E.. & De Avila، E. A. (1979). Bilingualism and cognition: Some recent findings. NABE Journal، 4، 15-50.

- Duran، L.، (1994). Toward a better understanding of code switching and interlanguage

- in bilinguality: Implications for bilingual instruction. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students، 14 (2) 29.

- Extra، G.، & Verhoeven، L. (1998). Processes of language change in a migrationcontext: The case of Netherlands. In G. Extra، & L. Verhoeven (Eds.)، Bilingualism and migration (pp.29-57). Berlin: Mouton de Gruyter.

- Ferguson،C. Diglossia. Word، Vol. 15، 1959، 325-40.

- Fishman، J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. Journal of Social Issues، Vol. 13، 2: 29-69.

- Furnborough، C &Truman، M.(2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. Distance Education ،Vol. 30، No. 3،399–418

- Genesee، F. (1989). Early bilingual language development: one language or two?Journal of Child Language، 16: 161-79.

- Giles، H.، D.M. Taylor & R.Y. Bourhis (1973). Towards a theory of interpersonal accommodation through language: Some Canadian data. Language in Society، 2، 177-56.



- Giles، H. & P. Powesland (1997). Accommodation Theory. In N. Coupland & A. Jaworski (eds)، Sociolinguistics: A Reader and Course-book. MacMillan.

- Gong،Y.،Farh،J.L.، & Prithviraj Chattopadhyay،P. (2012).Shared dialect group identity، leader–member exchange and self-disclosure in vertical dyads: Do members reactsimilarly?aAsian Journal of Social Psychology ، 15، 26–36.

- Greene، D. M.، & F.، R. Walker (2004). Recommendations to public speaking instructors for the negotiation of code-switching practices among black English-speaking African American students. Journal of Negro Education، 73(4)، 8.

- Grosjean، F.(2008). Studying Bilinguals. Oxford: Oxford University Press.

- Grosjean، F (2010). Bilingual: Life and Reality. Cambridge، Mass: Harvard University Press.

- Grosjean، F. & L. Ping (2013). The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden، MA & Oxford: Wiley-Blackwell.

- Gumperz، J. (1982) (ed.). Language and Social Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

- Haberstroh، S.(2010). College Counselors’ Use of Informal Language Online: Student

- Perceptions of Expertness، Trustworthiness، and Attractiveness. Cyberpsychology ،Behavior، and Social Networking،Volume 13، Number 4.



- Hagège، C. (1966). L’enfant aux Deux Langues.Odile Jacob، Paris.

- Hakuta، K. & Dim، R.M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In Nelson (Ed.) Children’s Language، 5، 319-345. Glendale، NJ. :L. Erlbaum.

- Hamdeni، N. (2014) Persuasion as the main intention behind code-switching use in the craft industry in Djerba، Tunisia : A sociopragmatic approach. Unpublished M.A. thesis. Faculty of Letters & Humanities، University of Sfax، Tunisia.

- Hamrouni، R. (2013). Code-switching from a linguistic phenomenon to a commercial device: Telecommunication companies as a case study. Unpublished M.A. thesis. Faculty of Letters & Humanities، University of Sfax، Tunisia.

- Heeringa،W.، Gooskens، Ch.،&De Smedt، K،.(2008)What Role DoesDialect Knowledge Play in the PerceptionofLinguisticDistances ? International Journal of Humanities and Arts Computing 2 (1–2) 2008، 243–259.

- Jmal، N. (2015). Stylistic shift as an index to editorial lines: A socio-pragmatic study of Nessma news bulletin. Unpublished M.A. thesis. Faculty of Letters & Humanities، University of Sfax، Tunisia.

- Kırkgo¨z. Y. (2009). Students’ and lecturers’ perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. Teaching in Higher Education، Vol. 14، No. 1، 81_93



- Kulick، D. & B. Schieffelin (2004). Language socialization. In A. Duranti (ed.)، A Companion to Linguistic Anthropology. Malden، MA: Blackwell، 349–368.

- Lambert، W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. In P. A. Hornby (ed.)، Bilingualism: Psychological، Social and Educational Implications (pp. 15–27). New York: Academic Press.

- Lawson، S. & I. Satchdev (2000). Codeswitching in Tunisia: Attitudianal and behavioural dimensions. Journal of Pragmatics، 32: 1343-1361.

- LeCLAIR،C.،Doll،B.،Osborn، A.، & Jones،K. (2009).English Language Learners' and Non-English Language Learners' perceptions of the Classroom Environment. Psychology in the Schools، Vol. 46(6).

- Liedtke، W.W.،& Nelson، L.D.(1968). Concept formation and bilingualism. Alberta Journal of Educational Research 14، 225 -32.

- Luna، D. &، L.، A. Perrachio (2005). Sociolinguistic effects on code- switched ads targeting bilingual consumers. Journal of advertising، 34(4)، 14.

- Major،R.C.(2010). First language attrition in foreign accent perception. International Journal of Bilingualism، Volume 14، Number 2، 163-183.

- Mcnamara، J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. Journal of Social Issues، 23: 59-77.



- Milroy، L.، & P. Muysken، (Eds.). (1995). One Speaker، Two Languages: Crossdisciplinary Perspectives on Code-switching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton، C. (1993). Social Motivations for Code switching: Evidence from
- Africa. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton، C. (1998). Code-switching. In F. Coulmas (Ed.)، The Handbook of Sociolinguistics (pp.217-237). Oxford: Blackwell Publishers.
- Miller، J.L.، & Grosjean، F.(1997).Dialect Effects in Vowel Perception: The Role of Temporal Information in French . Language and Speech، 4O (3). 277-288.
- Nguyen،J. ،& Brown، B.B. (2010). Making Meanings، Meaning Identity: Hmong Adolescent Perceptions and Use of Language and Style as Identity Symbols. Journal of Research on Adolescence، 20(4)، 849–868.
- Oetting، J.B.،& Garrity،W.A. (2006).Variation Within Dialects: A Case of Cajun/Creole Influence within Child SAAE and SWE.Journal of Speech، Language، and HearingResearch 16 -Vol. 49:16–26 .American Speech-Language-Hearing Association.6
- Paradis، M. (ed.)(1987). The Assessment of Bilingual Aphasia. Hillsdale، NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paradis، M. (1989). Bilingual and polyglot aphasia. In F. Boller &



J. Grafman (eds)، Handbook of Neuropsychology، Vol.2. Amesterdam: Elsevier، pp. 117-40.

- Paradis، M. (2000). Language lateralization in bilinguals: enough already. In L. Wei (ed.)، The Bilingualism Reader. Routledge، pp. 394-401.

- Paradis، M. (1990). Language localization in bilinguals. Brain and Language، 39: 570-86.

- Paradis، M. (1997). The cognitive neuropsychology of bilingualism. In A. de Groot & J. Kroll (eds)، Tutorials in Bilingualism. Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum، pp. 117-40.

- Peal، E. & W.E. Lambert (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs.

- Prins،E.، & Toso، B.W.(2012). Receptivity toward Immigrants in Rural Pennsylvania: Perceptions of Adult English as Second Language Providers. Rural Sociology 77(3)، pp. 435–461

- Puhl، R،.Peterson،J.L.، &Luedicke،L.(2013). Motivating or stigmatizing? Public perceptions of weight-related language used by health providers. International Journal of Obesity، 37، 612–619، Macmillam.

- Sachdev، I. & R.Y. Bourhis (1990). Language and social identification. In D. Abrahams & M. Hoggs (eds)، Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances، 33-51. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

- Saer، D.J. (1923). An inquiry into the effect of bilingualism upon



the intelligence of young children. Journal of Experimental Psychology Part I 6: 232-40; Part II 6: 266-74.

- Saer، D.J. (1924). The effect of bilingualism on intelligence. British Journal of Psychology 14: 25-38.

- Schroeder، S. R.، & Marian، V. (2012). A bilingual advantage for episodic memory in older adults. Journal of Cognitive Psychology، 24(5)، 591–601.

- Schurbert، E.، & Fabian، D. (2003).Measuring musical character: A preliminary investigation. Australian Journal of Psychology. The Abstracts of the 30th Conference of the Australasian Experimental Psychology Society.

- Simard، L.، D. Taylor & H. Giles (1976). Attribution processes and interpersonal accommodation in a bilingual setting. Language and Speech، 19، 374-87.

- Singleton، D. (2003). Introduction: A critical look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research. In D. Singleton & Z. Lengyel (eds)، The Age Factor in Second Language Acquisition. Multilingual Matters، pp. 1-29.

- So،K.C.، & Best، T.C. (2010). Cross-language Perception of Nonnative Tonal Contrasts: Effects of Native Phonological and Phonetic Influences. Language and Speech، 53(2)، 273–293.

- Stockwell، P. (2002). Sociolinguistics: A Resource Book for Students. London: Routledge. Spolsky، B. (1998). Sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press.



Torrance، E.P.، Gowan، J.C.، Wu، J.M.، & Aliotti، N.C. Creative functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. Journal of Educational Psychology، 1970، 61، 72-75.

Tranter، S.، Irvine،F.،Roberts،G.، Spencer،L.، & Jones،P. (2010) The role of midwives and health visitors in promoting intergenerational language maintenance in the bilingual setting: perceptions of parents and health professionals.Blackwell Publishing Ltd، Journal of Clinical Nursing، 20، 204–213.

Trudgill، P. (2003). A Glossary of Sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Volterra، V. & T. Taeschner (1987). The acquisition and development of language by bilingual children. Journal of Child Language، 5: 311-26.

Wei، L. (2000). The Bilingualism Reader. Routledge.

Weinreich، U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. New York: The linguistic Circle of New York.

Williams،M.، Burden،R.، & Lanvers،U. (2002).French is the Language of Love and

Stuff':studentperceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. British Educational Research Journal، Vol. 28، No. 4.





الفصل الخامس

الخطأ ووهم التصويب
في الفكر اللغوي العربي المعاصر

أ.د/ رفيق عبد الحميد بن حمّودة (*)

مقدمة

ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي العربي أصوات تراقب الاستعمال فتصف ما خرج عنه – في نظر أصحابها – باللحن أو بالخطأ. ولقد اعتُمدت في ذلك مرجعيات مختلفة منها الديني والاجتماعي واللغوي. وسعى من اهتم بهذا الموضوع إلى المحافظة على سلامة اللغة الفصحى بتصويب ما رآه من وجوه اللحن محتكما إلى استعمال تقررت فصاحته أو قانون من قوانين النحو.

نحصر اهتمامنا في ما تعلق من هذا الباب باستعمال حروف الجر. وهو مبحث اتجه بعض القدماء وكثير من المحدثين في معالجته توجّها صفويا تقعيديا. فاعتبروا حروف الجر مصدرا من مصادر الأخطاء الشائعة عند المستعملين: يضمّنون بعضها معاني البعض ويلجؤون إلى القول بالزيادة مرة وبالحذف مرّة أخرى.

يبدو لنا أن معنى حرف الجر هو معنى تحدّده علاقته بالفعل الذي يتعدى به قبل أن توجهه علاقة العمل التركيبي في الاسم الذي يعمل فيه. ونحاول بهذا الطرح أن نسهم

* –معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

في صياغة مفهوم مضمّن غير صريح ولا مطّرد في الصناعة المعجمية العربية. فنعتبر بمقتضى هذا الطرح أن معنى حرف الجر الذي يتعدّى به الفعل إنما هو سمة من السمات الدلالية المكونة لدلالة الفعل. ونحاول أن نبيّن ذلك باعتماد تصوّر تكويني للظواهر اللغوية، يقدّم مقاصد العبارة على أشكالها وصورها التي تحققها بالتدريج. وهو تصور يميّز بين إنتاج المعنى باعتباره وجها طبيعيا من النشاط اللغوي وتحليل العبارة وتأويلها باعتباره وجها صناعيا علميا تختلف أحكامه عن أحكام الطبيعة.

ونحاول أن ننظر في تفاصيل هذا المبحث باعتماد مرحلتين فنجعل الأولى منهما لتنزيل مبحث تصويب الأخطاء في إطاره من الأنشطة العلمية؛ وفي ضوء ذلك نحاول، في الثانية، أن ندرس حجج الراصدين للأخطاء اللغوية في استعمال حروف الجر خاصة ومبادئ تصويبهم لها؛ من أجل تقديم تصورنا لوجوه استعمال حروف الجر استعمالات تختلف باختلاف المقاصد.

I - منزلة تصويب الأخطاء في الأنشطة العلمية.

ندرج مبحث تصويب الأخطاء في الأنشطة العلمية نظرا إلى أن من يتعاطون هذا النشاط يعتبرون أنهم يعرفون ما لا يعرفه غيرهم عن مجال مخصوص هو استعمال اللغة. وكل مجال تفكير يهتمّ بفضاء خاص من المعرفة منفصل عن الحاجات الحياتية الأساسية في الحياة يمكن أن يقبل مبدئيا انتماؤه إلى الأنشطة العلمية. لكن تأكيد ذلك أو نفيه أو تعديله يظلّ محتاجا في تقديرنا إلى النظر في ما يتميّز به العلم عن المعارف العامة في مرحلة أولى؛ ثم نحتاج بعد ذلك إلى النظر في مراتب العلوم وتصنيفها، تمهيدا للوقوف على ما يمكن اعتماده من الضوابط التي تسمح بالتمييز بين ما هو من مجال العلم على الحقيقة وما ليس كذلك مما يزعم أصحابه اتّصافه بالعلمية؛ والمرحلة الأخيرة هي التي تجيب عن إشكالية موقع تصويب الأخطاء في الأنشطة العلمية.

1- العلم والمعرفة

ينطلق نشاط تصحيح الأخطاء من مسلمتين اثنتين:

- الأولى هي أن كل طرف يصوّب الأخطاء يزعم امتلاك الحقيقة المحضة ويريد تنبيه طرف ثان إلى خطئه وتوجيهه إلى ما يراه صوابا.

- الثانية هي أن مصحح الأخطاء يعتبر أن الحقيقة التي يمتلكها غابت عن مرتكب الخطأ لسبب أو لآخر.

وينتج عن ذلك أن العلاقة بين مصوب «الخطأ» ومن اتّهم بالوقوع فيه يمكن اعتبارها من قبيل منازعة الأول للثاني امتلاك الحقيقة أو تنازعهما إياها. فكأنّ حالة تصويب الخطأ راجعة إلى مجال التنازع على الحقيقة العلمية أو المعرفية بين منتج للكلام من ناحية وعالم بقوانين إنتاجه – أي قواعده– من ناحية ثانية. وقد عاشت الحضارة العربية الإسلامية – خاصة في بداية وضع قوانين النحو واتّهام من لم يخضع إلى تلك القوانين باللحن– صراعا بين عدد من مشاهير الشعراء، ونحاة أرادوا أن ينبّهوهم إلى مخالفتهم لقوانين اللغة (بن حمودة، 2015). ويبدو أن مسألة التنبيه إلى «الخطأ» ما تزال إلى اليوم تستهوي من يعتبر نفسه مسؤولا عن مراقبة احترام الإرث اللغوي الجماعي.

إذا طلبنا دراسة هذه الظاهرة وجب علينا تدقيق الجوانب الإبستمولوجية المتصلة بها. ولعل أهمها أن نبدأ بالوقوف على ضوابط التمييز بين العلم والمعرفة. ذلك أن الأنشطة الفكرية تسير اليوم في كل الاتجاهات، وتختلف قوة وضعفا، وبساطة وعمقا؛ حتى إننا نحتاج إلى النظر في ما يمكن اعتباره مقاربة علمية للظواهر، وما ليس كذلك.

ليس من اليسير أن نتفق على فروق مميزة صريحة ثابتة تفصل بين المعرفة والعلم (Coletto، 2011). ولا يتّسع المجال لتناول المسائل الفرعية المهتمة بهذا المبحث. لذلك نقتصر على محاولة الوقوف على أهم المبادئ التي يمكن أن نستعين بها للتمييز بين ما هو نشاط معرفي عامّ وما هو نشاط علمي خاصّ، من أجل التركيز بعد ذلك في حقيقة الأنشطة العلمية. ذلك أن المعاجم المختصة نفسها تعتبر في بعض المواضع أن المفهومين مترادفان (صليبا، 1982، ج2/ ص97). ولا نرى أن في ذلك تقصيرا من المعاجم؛ بل إن لهذا الرأي ما يبرره. ونظفر في مواضع أخرى بوجوه من الاجتهاد تحاول أن ترسم الخصائص المميزة بين المعرفة من ناحية، والعلم من ناحية ثانية. ويبدو لنا أن القول بالترادف وصعوبة الفصل يرجعان إلى ضرب من التداخل بينهما فكل علم معرفة، ولا ينعكس، أي أنه ليست كل معرفة علما بالضرورة (م.ن. 2ج/ ص393). يعني ذلك أن العلاقة بينهما قائمة على التضمن، وأن المعرفة أوسع من العلم. ويمكن أن نجمل القرائن التي تميز بينهما في ما يلي:

- المعرفة إدراك جزئي للظواهر في حين أن العلم إدراك كلي للظواهر.

- المعرفة إدراك لمضمون الأشياء أو لآثارها؛ في حين أن العلم إدراك للفعل الذهني المفسر لوجودها واشتغالها، وكشف عن العلاقات الضرورية القائمة بين مكوناتها وبينها وبين ما يتصل بها من الظواهر ذات الصلة.
- المعرفة إدراك للأشياء متعدّد الأبعاد: ولعل أبسطها هو البعد المتوسل بالحواسّ وأكثرها عمقا البعد الذي يرتقي إلى العقلي المجرّد من أدوات الإدراك؛ فإذا كان ذلك أدركت المعرفة درجة العلم، وهي الحالة التي قصدها من ترادَف المفهومان في نظره.
- المعرفة الحسّية يخالطها في أغلب الأحيان اعتماد الذوق في الحكم على الظواهر مما يجعلها في هذه الصورة موضع خلاف ونزاع بين المشتغلين بنفس الظاهرة فتكون أحكامها أقرب إلى الفردية. أما العلم فجوهره التفسير المعتمد على العلاقات المجردة وعلى المبادئ العامة الكونية؛ لذلك تتصف أحكامه بالموضوعية والوحدة والتعميم نظرا إلى غلبة التوجه الكلي فيها.

يبدو لنا حينئذ أن جزئية المعرفة تقابلها كلية العلم وأن ظاهرية المعرفة وحسيتها يقابلهما تجريد العلم وذهنية مبادئه وأن فردية المعرفة تقابلها جماعية العلم. لكن ذلك لا يعني انفصال المعرفة عن العلم بل إن المعرفة يمكن أن ترقى إلى مجال العلم إذا تخلّت عن خصائصها واتصفت بشروط العلم.

2- درجات العلمية في العلوم.

المقصود بعلمية العلم هو مدى اتصاف كلّ علم بكلّ الخصائص التي يُطلب توفّرها ليتميز من بين المعارف. ولعل خير المداخل إلى ذلك هو تقسيم العلوم؛ لأنه يقوم بالضرورة على وضعها في علاقات يمكن أن نستشفّ من خلالها مراتب كل واحد منها في نظر من قسّمها. ولقد استوقف هذا الهاجس أهل النظر منذ القديم؛ فوضعوا مصنفات تخصّ بالوضع تقسيم العلوم. نذكر من ذلك على سبيل التمثيل لا الحصر كتابي الفارابي (تـ 339 هـ)[1] والسكاكي (تـ 629هـ)[2]. والناظر في الكتابين يلاحظ فروقا لعل أهمّها أنّ الأوّل تناول أهمّ علوم عصره بالنظر، وترك للقارئ: «أن يقايس

1- . الفارابي أبو نصر. إحصاء العلوم. بيروت 1991.

2- . السكاكي أبو يعقوب يوسف. مفتاح العلوم. بيروت 1987.



بين العلوم، فيعلم أيّها أفضل وأيّها أنفع وأيّها أتقن وأوثق، وأيّها أوهن وأوهى وأضعف» (الفارابي، 1991، ص 7). وأما الثاني فقد اقتصر على علوم العربية من صرف ونحو وبلاغة وشعر دون غيرها من العلوم. لذلك نفضل اعتماد ما جاء عند التهانوي (تـ 1191 هـ) لأن تأخّر زمن وضعه لكتابه[1] مكّنه من جمع مادة ثريّة تعطينا فكرة أقرب إلى الوضوح عن التصور التقليدي العربي للعلاقات بين العلوم. اعتمد التهانوي أكثر من مدخل في تقسيمه للعلوم. فقد قسّمها إلى نظرية كالمنطق والحكمة وعملية كالخياطة؛ ثم قسّمها إلى آليّة غير مقصودة لذاتها، وغير آليّة مقصودة لذاتها. ويرجع التهانوي التقسيم الثاني إلى الأوّل باعتبار أن الآليّ هو العمليّ، وغير الآليّ هو النظريّ. ثم يعطي بشكل سريع وبغير تمثيل في الغالب مجموعة من التقسيمات الأخرى كما يلي:

- علوم عربية وأخرى غير عربية.
- علوم شرعية وأخرى غير شرعية.
- علوم غير حقيقية وأخرى حقيقية.
- علوم عقلية وعلوم نقلية.
- علوم جزئية وأخرى غير جزئية، الأولى كالطب والأخرى كعلوم الطبيعة (م.ن. ص 6).

ثم يفصّل القول بعد ذلك في صنفين كبيرين من العلوم هي العلوم العربية ثم العلوم الحقيقية، يقصد بها تلك التي لا تتغير بتغير الملل والأديان مثل المنطق والحكمة والرياضيات والطبيعيات والهندسة والسحر والطلسمات. ولا ندري إن كان بين العلوم العربية والحقيقية تقابلا أم تكاملا. ففي التقابل اعتقاد بأن علوم ملّة من الملل غير حقيقية لأنها جزئية بينما العلوم المشتركة بين البشر كلّيّة. ولو نظرنا في مضمون بعض هذه التقسيمات لوجدنا من ضروب الخلل ما قد لا نجد له تفسيرا مقنعا. فأنظمة اللغة توجد ضمن العلوم العربية ولا توجد في العلوم الحقيقية في حين أن الرياضيات توجد في العلوم الحقيقية؛ ولا نرى الرياضيات أكثر اشتراكا بين الأمم من اللغة. ومهما يكن من أمر هذه التقسيمات السبعة فإنها باستثناء الأول تقوم على معطيات عرقية أو دينية أو قيميّة لا تساعد على تبيّن أيّ العلوم أوثق من غيره ولا تحديد أيّها أرسخ قدما في العلمية.

1- . التهانوي. كشاف اصطلاحات الفنون. يذكر المؤلف في المقدمة أنه وضعه سنة 1158 هـ.



بنى العلم الحديث على التقسيم التقليدي (علوم نظرية وأخرى عملية) تصورات ثنائية تختلف في الاصطلاح وتتفق تقريبا في وجهة نظر التقسيم. نذكر من ذلك تقسيم العلوم إلى عقلية rationnelle وتجريبية empirique؛ أو تقسيمها إلى علوم اختبارية expérimentale وأخرى ملاحظة observationnelle ؛ أو علوم sciences وإنسانيات humanités (Laporte Eric، 2009)[1]. وليس الإشكال في التقسيم بقدر ما هو في المفاضلة بين العلوم واعتبار بعضها أكثر علميّة من البعض الآخر. ويرجع ذلك بالأساس إلى الضوابط المحتكم إليها في التقسيم. فالوضعانية تقيس العلوم بقابليّة الاختبار والمراقبة (Coletto، 2011)، وبوبّر[2] Popper بقابلية الدحض réfutation، وكوهن[3] Kuhn بحلّ الألغاز والإشكاليات puzzle-solving (Coletto، 2011).

أفضى اختلاف الضوابط المعتمدة[4] إلى نتائج مختلفة في الحكم بعلميّة الإنسانيات humanités. فقد اعتبر بوبر على سبيل المثال أنها ليست من العلوم الحقيقية؛ وإنما هي زائفة لأنها محكومة بالأعراف والموضات لا بالقوانين الكلّيّة الصادقة؛ في المقابل أعاد كوهن إليها الاعتبار بحكم كونها تساهم في حلّ الألغاز والإشكاليات التي يواجهها الفكر البشري في نقطة معينة من تطور العلم في مجال من المجالات المعرفية (Coletto، 2011). ويبدو لنا أن معالجة تصنيف العلوم بوجهة نظر إقصائية تثبت العلميّة لصنف وتلغيه من صنف آخر غير مجد. فقد أكّدت بعض الدراسات أنّ العلوم والإنسانيات كليهما تشتركان في خصائص لعلّ أهمّها حقيقة معنى الوجود؛ فكلّها تمدّنا بالبيانات المضمونة إبستمولوجيا في المجال المعني بالدراسة في نقطة معينة من تاريخ العلم (Hansson، 2013). وكنّا بيّنّا في غير هذا الموضع (بن حمودة، 2004) أنّ التقسيم إلى علوم عقلية في مقابل علوم تجريبية، أو نظرية في مقابل عمليّة لا يمكن أن يكون قاطعا فاصلا بينها؛ فالعقلي النظري والتجريبي العملي ثنائيّة تستبطن كل العلوم بدرجات

1- . لاحظ أن المجال الأكاديمي تأثر بهذه التصورات. فنحن عندما نقول«كليات العلوم» يذهب التفكير مباشرة إلى كليات الرياضيات والفيزياء ...إلخ، وعندما نريد نسبة مجالات أخرى إلى العلوم نستعمل الصفة فنقول«كليات العلوم الإنسانية أو الاجتماعية ...»

2- . فيلسوف نمساوي إنجليزي متخصص في فلسفة العلوم. (تـ 1994)

3- . أمريكي متخصص في تاريخ العلوم وفلسفتها. (تـ 1996).

4- . لا يتسع المجال لتفصيل القول في هذا الموضوع وقد اكتفينا بالإشارة إلى النقاط التي أجمع عليها أهل النظر وتركنا وجوه الخلاف لضيق المجال عمدا.



متفاوتة. والأفضل أن يكون تصوّرنا للعلاقة بين العلوم تصوّرا استرساليا. ويمكن أن نضيف في هذا السياق أنه لا قيمة للعلوم النظرية الدقيقة الصحيحة... في حد ذاتها، وإنما أهمّيتها في ما تفضي إليه من تطبيقات عملية تتجسم في الابتكارات والاختراعات التي تيسّر حياة الإنسان في تعامله مع العوائق والصعوبات.

3- علميّة تصويب الأخطاء.

يعتبر التهانوي: «أن أكثر ما يُحتاج إليه في تحصيل العلوم المدونة والفنون المروّجة إلى الأساتذة هو اشتباه المصطلح. فإنّ لكل علم اصطلاحا خاصّا به؛ إذا لم يُعلم بذلك لا يتيسّر للشارع فيه الاهتداء إليه سبيلا، وإلى انغمامه دليلا» (التهانوي، 1996، ص 1). ولا جدال في أنّ استقلال كل نشاط علمي بجهاز اصطلاحي قائم بذاته من الضوابط المميزة. ذلك أن الإنسان يمكن أن يصدر عنه ضربان من الأنشطة: أحدهما عام يهمّ المشاغل الحياتية اليومية. والثاني خاصّ يهمّ فئة معيّنة تصطلح على المفاهيم المستعملة بألفاظ لها مفاهيم لا يدركها غير من اشتغل في ذلك المجال الخاصّ. وذلك شأن النحاة والمعجميين وعلماء الاجتماع والرياضيين والفيزيائيين وغيرهم. وقد أشار التهانوي صراحة إلى أن أهمية المصطلح متأكدة في العلوم المدوّنة. ويبدو لنا أن لضابط التدوين في العلوم شأن ينبغي التنبيه إليه. فالتدوين يكسب العلم ضربا من الموثوقية عند الإنسان لا تعرفه المعارف غير المدوّنة (بن حمودة والصفاقسي، قيد النشر). ذلك أنّ للمكتوب من الأثر في النفوس ما ليس للشفهي. وفضلا عن كون تسمية العلم - بالمعنى الواسع للكلمة- أصبحت تُظلّ مجالات الطبيعة والطب والنفس البشرية والمجتمع والمادة الأبنية الفيزيائية والأبنية الفكرية (Hansson، 2013)؛فقد ازدادت الوضعية تشابكا وتعقّدا بعد حدوث ثورتين كونيّتين: الأولى هي اختراع الطباعة في بداية القرن التاسع عشر والثانية هي اختراع الحاسوب وتثبيت الشابكة بدءا من السبعينات في القرن العشرين. فقد سهّلت هذه التقنيات عمليّة التدوين ونشر المعلومة وتداولها بسرعة فائقة. ولم يعد أمر تداول المعارف والعلوم مقتصرا على نخبة معينة مختصة، وإنما أصبح الأمر في متناول كل قادر على الدخول إلى الشابكة واستخراج المعلومة وإعادة صياغتها أو تكييفها بحسب ما يراه صالحا لإدراك غاياته. نتيجة لذلك اختلط الحابل بالنابل وضاقت المسافة الفاصلة بين المعرفة العالمة والمعرفة العامة البسيطة أو الزائفة (Achard-Bayle & Paveau، 2008).



ومن هنا أصبحت الحاجة أكثر إلحاحا لتحديد ما يميزّ العلم عن غيره مما ليس علما، وإن انتسب إلى النشاط العلمي أو نُسب إليه بصورة من الصور؛ لما في ذلك من خطر على العلم، ومن تأثير كبير في أخذ القرار المتعلّق بما يوثق به من المعارف العلمية.

البحث في مسألة التمييز بين العلم وما ليس منه عند الغرب مستحدث النشأة، يعود إلى الربع الأخير من القرن العشرين؛ وقد استعملت في هذا السياق ألفاظ متعددة للإحالة على ما ليس من المعرفة العالمة؛ نذكر من ذلك اللاعلم non-science، والعلم الزائف pseudoscience، والعلم الشعبي folk science. وما يهمّنا منها ليس ما يفصل بينها من فوارق (Hansson، 2014; Ladyman، 2013)، وإنّما اشتراكها في الإحالة على تصورات تصف الظواهر الكونية وحتى الماورائية دون اعتماد مناهج علمية صريحة. ولقد حاول فلاسفة العلم والمشتغلون بالموضوع عموما أن يقدّموا مقاييس تُعتمد للتمييز بين العلم وما يلتبس به مما ليس منه لعلّ أهمها في نظرنا:

المؤهل العلمي، كالشهادة الجامعيّة أو ما يجري مجراها ويعاضدها من منشورات وبحوث (Wilton & Stegu، 2011)؛ وهو شرط يُطلب توفره عند من يشتغل بالعلم ليميّز نشاطه عن ممارسة عامة الناس للعلم. ولئن كان هذا ضامنا لعلميّة الإنتاج الذي يصدره ذو المؤهّل العلمي، فإنه ليس كافيا ولا مانعا. فتاريخ العلوم يثبت أنّ من العلماء من لم تكن له شهادة جامعية، وعدد لا يستهان به من حملة الشهادات لا ينتجون معرفة علمية.

الصراحة: يُقصد بها أن يكون الدارس مدركا أنه يشتغل على موضوعه اشتغالا علميا واعيا. ويقيّده البعض بأن تكون الدراسة مواكبة للسائد في مجال البحث عند الدراسة (List، 1982). ويشبّه هنسّون الأمر بسائقين للدراجة يستويان في الممارسة لكنّ أحدهما يقودها بعفويّة، والثاني يقودها مدركا لكيفيّة اشتغالها (Hansson، 2013). ولهذا السبب ينبغي التمييز بين الإنتاج العفويّ للمعرفة والإنتاج العالِم (Achard-Bayle & Paveau، 2008). ولعله يحسن التنبيه إلى أنّ هذا المقياس لا يعني الاكتفاء بأن يصرح الدارس بانتساب دراسته للعلم - فقد يفعل ذلك عفويا أو كذبا ومغالطة- ولكن توجد قرائن تُعتمد لإثبات توفر هذا المقياس. فالمعرفة العالمة الصريحة تتوفر فيها شروط النظامية وقابلية التعليم والتعلم وقبول النقد والتطوير (Hansson، 2013). ولعلّ ذلك ممّا يضمن أن يكون المنتج مواكبا لوضعية العلم زمن الإنتاج.



النظام الشكلي: يقصد به أن الممارسة العلمية على الحقيقة ينبغي أن لا تكتفي بوصف الظاهر من موضوع الدراسة؛ وإنما ينبغي أن تهتمّ بكيفية اشتغاله. فالمعرفة الساذجة البسيطة تنظر في الـ «ماذا؟» أي في مستوى المدرك بالحواس من الأشياء، أما المعرفة العالمة فتنظر في الـ «كيف؟» أي في ما يجرد من ظاهرها من نظام تحكّم (Coletto، 2011). وبعبارة أوضح تهتمّ المقاربات العلمية على الحقيقة بالكشف عن الأنظمة الشكليّة modal aspect للظواهر المدروسة (Coletto، 2011). وقد رأينا هذا سابقا في الفصل بين المعرفة والعلم. وما يمكن أن نضيفه في هذا الشأن هو أن اعتماد النظام الشكلي في العلم يوفّر للدارس فرصة تحقيق مبدأ التنبؤ أو التوقع في العلوم. فقد تمكن الخليل بن أحمد (تـ 170 هـ) بفضل اعتماده الجذر المجرد من محاصرة كل المواد الحرفية التي يمكن أن تُولّد منها الوحدات المعجمية في العربية بما في ذلك من مستعمل ومهمل بصنفيه: قابل للتحقق مستقبلا أو غير قابل للتحقق.

معايير الجودة: وهو مفهوم مستحدث يستأنس بما صدر عن منظمة التقييس العالمية ISO المشتغلة أساسا بتعيير المنتجات المادية. ويذهب القائلون به إلى ضرورة أن تستجيب الدراسة العلمية لشروط ثلاثة، هي الوثوقية reliability والإثمار fruitfulness والنفع usefulness (Hansson، 2013). ويبدو لنا أن توفّر هذه المعايير في البحوث من ضمانات الانتساب للعلم، مع بعض الاحتراز من مفهوم النفع، إذا ضُيِّق فلم يُعن به إلا الجانب الماديّ؛ فذلك يفضي بنا إلى الرجوع إلى نقطة مدى انتساب الإنسانيات للعلم.

- يمكن أن نضيف في هذا السياق مقياس الشمولية. نقصد بذلك أن تكون مقاربة الظواهر علمية إذا تجنّبت التناول الجزئي لها. نذكر تمثيلا أنّ تناول الظواهر الصرفية أو التركيبية من اللغة بمعزل عن الدلالة، بل بمعزل عن مقاصد منتج الكلام في اللغة؛ بدعوى أن الدلالة لا تخضع للقيس، وأن مقاصد المتكلم جانب نفسيّ لا يقدر العلم على دراسته؛ إنما ذلك من الأوهام التي رسّبتها الوضعانية في الدراسة اللغوية. فالتناول الجزئي مجحف للدراسة، وموهن للكفاءة التفسيرية، ومفض إلى الرجوع بالدراسة إلى المستوى السطحي الساذج.

لا يتناقض مقياس الشمولية في اعتقادنا مع مبدأ الاستقلالية في الدراسة العلمية. فالاستقلالية تعني أن يكون تفسير الظواهر بأدوات من داخل النظام الذي تشتغل فيه الظاهرة، لا بأدوات من خارج ذلك النظام (Guillaume، 2012).ولقد عرف تاريخ



النحو العربي تجربة قاسية أضرّت بعلميّته عندما انتقده ابن مضاء القرطبي[1] بأدوات الفقه الظاهري، فهتك استقلالية علم النحو، واجتزأ مسائله اجتزاء ما يزال النحو العربي إلى اليوم يعاني منها مع مدرسة التيسير.

ولعلّنا نشير إلى أنّ من قرائن استقلاليّة التناول العلمي للظواهر أن يُعتمد فيها جهاز اصطلاحي متماسك، يعبر عن تكامل المفاهيم في المجال المدروس، ولا يعتمد مفاهيم أو مصطلحات من علم آخر؛ إلّا أن يعالجها ويهيئها بطريقة تجعل لها مفهوما مخصوصا في مجال استعمالها. فكم مصطلحٍ هو نفسه في اللفظ لكن مفهومه يختلف من مجال إلى آخر؛ كـ«الجمع» مصطلحا له مفهوم في علم الحساب، وثان في النحو، وثالث عند المتصوفة (التهانوي، 1996، ص. 573-571).

كان عرضنا للفرق بين المعرفة والعلم، ثمّ لعلاقة العلوم بعضها ببعض، ثم للضّوابط المميزة بين العلم وما قد يلتبس به من الممارسات التي تنتسب للعلم ضمنا أو صراحة؛ كان ذلك من أجل تحديد منزلة النشاط المشتغل بإصلاح الأخطاء في المعارف بمختلف أطيافها تحديدا صريحا واعيا. ذلك أنّنا لا نكاد نظفر عند الدارسين شيئا من هذا القبيل سوى دراسة واحدة تنزل مبحث إصلاح الأخطاء ضمن اللسانيات الشعبية (Achard-Bayle & Paveau، 2008). وقد جاء ذلك عرضا لا مقصودا لذاته. ويبدو لنا أن الوقوف على حقيقة هذا الأمر مهمّ؛ فالمصححون للأخطاء يستعملون مفردات علوم اللغة الحقيقية في بحوثهم، وتتّسم ممارستهم للظواهر اللغوية بكونها وصفيةً تستقرئ الاستعمال، وتقعيديةً تقيسه على قواعد تقرّر عندهم صلاحها، وتوجيهيّةً تصوّب ما خرج منه عن القواعد؛ فإن حظوظ إرجاع هذا النشاط إلى مجال العلم وافرة. لذلك نحتاج إلى عرض هذا الأمر على محكّ الضوابط التي توصلنا إليها أعلاه.

رغم التنبيه إلى نسبية العلاقة بين الشهادة الجامعية والمنتج العلمي؛ فإننا نؤكد على أهميّة التخصص. فليس كلّ حملة الشهادات من الناطقين بالعربية بقادرين اليوم على دراسة الظواهر اللغوية العربية. اللسانيون وحدهم هم القادرون على ذلك؛ بل إننا نعتقد أنّ القادر على ذلك حقّا هو من كانت معارفه مواكبة تماما للمستجدات البحثية

1- . قاضٍ ظاهري. وضع كتاب « الردّ على النحاة» (تـ 592 هـ)



في التخصص اللغوي غربا وشرقا. وهذا ما لا يتوفّر في النسبة الكبرى من المشتغلين بتصويب الأخطاء عندنا. ذلك أنهم يقتصرون في الأغلب الأعمّ على الاحتذاء بالقدماء في إحصاء الأخطاء ويضعون لكل منها صوابا يستمدّونه من كتب قديمة أو من معارف عامّة كما سنرى بعد حين.

يمكن اختزال جوهر ما يشتغل به مصحح الأخطاء في أنه يوجّه بإرجاع الكلام العفوي التلقائي إلى الكلام العالم ليستجيب لما فهمه هو من قوانين اللغة. وليس في هذا الضرب من النشاط ما يدلّ على أن المصحّح يشتغل بالتفكير في نظام اللغة ذاته من حيث علاقته بما رآه من وجوه الخطأ؛ وليس هناك ما يدلّ على أن مصحح الأخطاء يحاول أن يجرّد الآليات التي تفسّر حالات الوقوع في الخطأ. لذلك تخلو أعمال المصحّحين من فكرة التنبؤ تماما، فلا يعرفون - وقد لانعرف- أصناف الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها مستعملو اللغة مستقبلا. وعملهم منحصر في تنقية ظاهر المستعمل من الكلام مما شابه من شذوذ[1]. وفي المقابل قامت الصناعة النحوية العربية منذ الخليل (تـ 170 هـ) وتلميذه سيبويه (تـ 180 هـ) برصد ما يمكن أن تنتجه القواعد النحويّة، التي استخرجت بالتجريد من الاستعمال الحاصل، من وجوه كلام تقبله اللغة أو ترفضه (بن حمودة والصفاقسي، قيد النشر).

تتأتّى الوثوقية في الدراسة العلمية من قدرتها على حلّ الإشكالات ومن إمكان الإفادة منها في تطبيقات أو في مجالات لها صلة صريحة بالموضوع المدروس. والذي نراه في مبحث تصحيح الأخطاء هو أنه لا يحلّ إشكالا حقيقيّا، فعملية التواصل تتمّ - في أغلب الحالات- رغم وجود ما اعتبره المصحّح خطأ؛ ثمّ إن المبحث لا ينتهي أبدا بصياغة قوانين أو مناويل قابلة للاستثمار، يستفاد منها في تطبيقات عملية. وبذلك تكون ممارسة المسائل اللغوية في مبحث تصحيح الأخطاء ممارسة معرفية بسيطة ساذجة.

نشاط تصحيح الأخطاء يحاول وصف جانب واحد فرعي من الاستعمال، هو ما شذّ في قراءة المصحّح عن القواعد. وهو يعتمد في أغلب الأحيان قراءة ذوقية وشبه ذاتية لجزء معزول من نظام اللغة؛ ولذلك يكون الحكم بالتخطئة ومقترح التصويب كلاهما قابلين للنقاش، لا موضوع اتفاق بين المصححين في كثير من الحالات. فلا تكون

1- . نستثني من ذلك اتجاه تحليل الأخطاء error analysis .



النظرة إلى هذه الظاهرة نظرة شمولية مستوعبة لكل العوامل المفسرة للوقوع في الخطأ.

لئن أقمنا الحجج على أن مبحث تصحيح الأخطاء لا تتوفر فيه شروط العلميّة؛ وبيّنّا سلامة تنزيله منزلة الساذج من المشاغل المعرفية، فإنّ ذلك لا يعني أنه خال تماما من كل فائدة. ذلك أنّ الاستقراء، إذا قام بالخصوص على لسانيات المدونة، وأفضى إلى نتائج عدديّة تثبت تواترا في أبنية معلومة مستعملة لكنها خارجة عن نظام اللغة؛ فإنه يكون مادّة أساسيّة في دراسة تطوّر اللغة على سبيل المثال؛ والشرط في ذلك أن يكون وصفيا لا توجيهيّا، لأن التوجيه في استعمال اللغة خال من كل فائدة تقريبا.

II - تصويب الأخطاء في استعمال حروف الجر في اللغة العربية

تقتضي دراستنا لتصويب الأخطاء في استعمال حروف الجر في العربية أن ننزّل الموضوع في إطار أعمّ، يسهم في بيان أهمّ جوانبه العلمية والمنهجية، اصطلح عليه في أدبيّات التفكير اللغوي العربي الحديث بـ « ـالتصحيح اللغوي». وهي حركة سعى المشتغلون بها إلى رصد «الأخطاء الشائعة» الملاحظة في كلام المستعملين للعربية، وتقديم مقترحات في « تقويمـ » ـها. ومن أجل مراقبة سلامة ما توصلنا إليه من نتائج وضوابط، حكمنا بمقتضاها نظريا بمحدودية صفة العلمية في مبحث تصحيح الأخطاء إلى حدّ اعتباره من اللغويات الساذجة الشعبية، نحاول أن ننظر في هذا المجال التطبيقي على مراحل ثلاث: الأولى تكون لحركات التصحيح اللغوي العربية، والثانية لتصحيح الأخطاء في حروف الجر، ونقدّم في الثالثة تصورنا لمعالجة هذه المسألة من وجهة نظر لسانية.

1- اللحن وحركات التصحيح اللغوي.

تصويب الأخطاء اللغوية نشاط قديم قدم النحو العربي تقريبا. فأوّل كتاب وضع في الغرض ينسب إلى رأس مدرسة النحو الكوفية، الكسائي (تـ 189 هـ)1. وقد تزامن تقريبا مع ظهور أوّل كتاب في النحو، كتاب سيبويه (تـ 180 هـ). ويشهد مضمون الكتاب أن التصحيح كان من منطلق اعتبار الخطأ لحنا، أي مجانبة للصواب. ولذلك

1- الكسائي. « ما تلحن فيه العامة». ويتضمن الكتاب 107 من وجوه التصويب معروضة على صورة « تقول:... ولا يقال: ....»



يصدّر الكسائي الوجه الذي يراه سليما من الكلام قبل أن يذكر الخطأ. ولا غرابة في هذه المقاربة؛ فالأخبار التي يؤرَّخ بها لبداية وضع النحو العربي تجعل الأمر مقترنا باللحن. لكن الملاحظ هو أنّ هذه الظاهرة، رغم محاولات التصدي لها منذ البدايات، ما انفكت تستفحل على مستويين: الأول هو عدد الأخطاء، فكتاب الكسائي يتضمن 107 من حالات التصويب لكن كتابا من القرن السادس الهجري[1] يتضمن عددا أكبر بكثير حتى إن صاحبه، ابن الجوزي (تـ 597 هـ) فضّل ترتيب الأخطاء على حروف المعجم، لا بحسب عدد الحالات كما فعل الكسائي. والمستوى الثاني هو أنّ اللحن كان في البدايات مما يقع فيه العامة، لكنّه أصبح بعد ذلك مما يقع فيه الخاصة أيضا: «رأيت كثيرا من المنتسبين إلى العلم يتكلمون بكلام العوامّ المرذول؛ جريا منهم على العادة وبعدا عن علم العربية» (ابن الجوزي، 1966، ص 73). ولعل كثرة المؤلفات في الغرض تقوم شاهدا على انتشار هذه الظاهرة[2].

تزامن الاشتغال بمبحث التصحيح اللغوي مع حركة الإصلاح في النهضة العربية الحديثة. فتكثّف اهتمام المحدثين به (ضاري، 1980). وما يزال الأمر يشغل بال المثقّفين والباحثين والغيورين على اللغة العربية من كل الفئات إلى حدّ اليوم. ويبدو أن استحداث وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة قد وسّع الخرق بين فصحى فصيحة، تحكمها قوانين محفوظة في الذاكرة النحوية، ولغة إعلام حديث تنتشر فيها ضروب من اللحن عديدة. فأصبحت بذلك وضعية اللغة في رأي الكثيرين من العرب كارثيّة: «هنا ضاعت رسوم العربية على ألسنة الخاصة قبل العامة، وفي أقلام الناثرين قبل الناظمين؛ فاشتدّت حركة الإصلاح في مقاومة الخطأ المستشري وتوغّلت في كل ميدان» (م.ن. ص 6). ولم يعد مصير العربية مطلب أفراد يجمعون الأخطاء وينبّهون إلى الصواب، وإنما أصبح كذلك مطلبا لمؤسسات من أولويّاتها النهوض باللغة العربية هي مجامع اللغة التي انتشرت في بلدان عربية عديدة[3]، والجامعات التي توجه الباحثين للنظر في جوانب هذا الموضوع ودراسته.

1- ابن الجوزي. تقويم اللسان.

2- عبد التواب رمضان. لحن العامة والتطور اللغوي. ص 105- 108 . وتتضمن القائمة 57 عنوانا تحيل على مقاربات تراثية.

3- يذكر حمّادي حوالي 9 مجامع. من سنة 1299 هـ إلى سنة 1398 هـ.

يصعب أن نقيّم – في حدود هذا البحث- نتائج المجهودات الفردية والجماعية والمؤسساتية التي بُذلت للتصدي لوقوع مستعملي العربية في الخطأ. والظاهرة تزداد اليوم استفحالا بسبب انتشار استعمال العرب لتقنيات التواصل الحديثة عبر الشابكة خاصّة. لكن المحقّقين في الموضوع تبيّنوا أنّ: «التخلّص من الخطأ لن يكون برصد الأخطاء وحصرها، كما أن كتب التصحيح اللغوي- على كثرتها- لم تستطع أن تتجاوز عن الخطأ» (عباينة، 2008، ص 7). وفضلا عن ذلك يبدو أن الاعتراف بفشل جهود التصحيح – رغم تواصلها على مدى أربعة عشر قرنا تقريبا، ورغم تنوّع الأطراف المتدخّلة فيها- لم يفض إلى تصوّر حلول عملية ملموسة تتدارك ما بدا للمهتمين بالأمر من سوء أحوال تعيشها اللغة العربية. فهذا جامعي يشرف على بحوث جامعية متخصّصة في المجال لا يرى حرجا في إقرار نتيجة البحث الذي أشرف عليه متمثّلة في أنّ: «التخلص من الخطأ يكمن في رسم إستراتيجية لغوية متماسكة، تحتاج إلى جهود عظيمة وجبارة من أبناء العربية كافة معلمين ومتعلمين وعلماء ومفكرين على حدّ سواء، بالإضافة إلى القرار السياسي الذي يهدي هذه الجهود إلى التطبيق والحياة» (ضاري، 1980، ص. 8). فكأنّ معضلة فساد اللغة قد استشرت إلى حدّ يقتضي أن يتدخّل في تداركها كلّ الأطراف بما في ذلك الطرف السياسي؛ والحال أننا نعلم أن الطرف السياسي قد تدخّل بإحداث المجامع، ولكن ذلك لم يجد نفعا.

لسنا نطلب ببحثنا هذا حلولا لهذه الوضعية؛ لكننا نريد أن نعرض هذه الجهود على محكّ المقاييس التي توصلنا إليها في القسم الأول من هذا البحث. من أجل ذلك نختزل خصائص حركة تصحيح الأخطاء في ما يلي:

- هي نشاط فكري يقوم على مقاربة واحدة وجدت عليها مصنفات التصحيح الأولى لم تتغير عند المحدثين رغم مرور أربعة عشر قرنا. (تقول ... ولا يقال .. / قل ... ولا تقل ...). الإضافة الوحيدة التي نلاحظها تتمثل في الزيادة والتجميع.
- هي نشاط لا يراعي خاصية التطور اللغوي من أكثر من وجه. فكل لغة تتطور نتيجة لما فيها من تناقضات داخلية، وتتطور بالتفاعل – حسب الظرف التاريخي- باعتبارها لغة طبقة عليا superstrat أو لغة طبقة سفلى substrat أو لغة طبقة رديفة adstrat (Weinreich، 1979). كالفصحى في علاقتها بالفارسية أو

بالبربرية أو بالإنجليزية عبر الأزمنة.

- هي نشاط لا يكاد يأخذ بعين الاعتبار التطور العلمي الذي ميّز النظريات اللسانية منذ القرن التاسع عشر وخاصة في القرن العشرين. فلا تأخذ بالمستجدّات العلمية سواء كان القائمون بهذا النشاط مطلعين جزئيا على تطوّر بعض النظريات اللسانية أو لم يكونوا مطلعين. فالنتيجة الحاصلة من أنشطتهم واحدة: تخطئة وجوه من الاستعمال وتقديم ما يرونه صوابا بديلا لها. وحتى الأنشطة التي أسهم بها الأكاديميون والمجامع اللغوية لم يتيسر لها التجديد في هذا المجال أو اعتباره صراحة مما ينبغي تركه. ومنهم من اعتبره غير مفيد لكنه لم يمتنع عن الاستمرار فيه.

- هي نشاط تعاطاه أهل الاختصاص والدخلاء. ولو ذهبنا لاستعراض غير أهل الاختصاص منهم لطالت القائمة. فكل العرب المثقفين القادرين على الكتابة والنشر واستعمال الشابكة يعتبرون أن العربية ملك مشاع بينهم، من حقّهم بل من واجبهم حمايتها من شوائب الخطأ. ولم يراعوا أن شأن اللغة العربية محتاج إلى تكوين علمي يؤسس للاشتغال به؛ وأن إسهامهم في هذا الأمر شبيه بتعاطي جاهل بعلم الطب علاج مريض. نكتفي بذكر مثال واحد شاهد على ذلك في هذا السياق: «جميع الناطقين بالضاد [...] يَلغون في القول، ويسقطون في الكلام عندما يتحدّثون العربية، ويخرقون قواعدها [...] ثم خطرت لي فكرة جمع هذه الأخطاء مع تصويباتها ونشرها في كتاب ابتغاء تلافيها، وكي لا تتسرب الفوضى في لغتنا الفصيحة [...] وأنا لست من المتخصصين في اللغة ومباحثها»[1].

- هي نشاط يهتم بالمستوى السطحي من الظاهرة اللغوية: يقارن الكلام بالكلام، منذ المصنفات الأولى وإلى اليوم (قل كذا ولا تقل كذا؛ فقد جاء في كذا كذا). فمنوال التبرير نقلي ثابت لم يتغير شكلا ولا مضمونا، مرجعه مقاييس الفصاحة كما ضبطها اللغويون الأوائل[2].

1- أمون هلا. 2007. ص. 7-3. معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة. المؤلفة أستاذة فلسفة (ص 13 من المقدمة)

2- السيوطي جلال الدين. الاقتراح في علم الأصول. ص 19 – 20.



- هي نشاط لا يقوم على معايير، بيْن أهل العلم اتفاق في شأنها. ولقد جدّ أحد الدارسين في حصرها (ضاري، 1980)؛ لكن ذلك لم يمنع المهتمين بهذا المبحث من أن يخطّئ بعضهم بعضا في شكل داع للحيرة: «فإذا كتب إبراهيم اليازجي مثلا في نقد لغة الجرائد في عهده داعيا أرباب الصحافة إلى التزام ما صحّح [...] انبرى محمّد سليم الجندي يفنّد بعض ما ذهب إليه من تخطئة الكتاب، ويعدّ ما خطّأه من ذلك صوابا جائزا لا ينبغي حمله على الغلط؛ فإذا بقسطاس الحمصي - وهو كالجندي عضو في المجمع العلمي العربي بدمشق- يرى غير هذا، ويُثبت بما لديه من استناد أنّ ما جاء في كلام الجندي لا يجوز، وأنّ اليازجي قد أصاب في كلّ ما حذّر الكتّاب من الوقوع فيه [...] فلا يلبث الجندي أن يعود إلى الميدان رادّا في كتابه (إصلاح الفاسد من لغة الجرائد) ما أتى به الحمصي بإسهاب ينضح منه العرق وينطق به السهر. ولكن هذا كلّه لم ينقذه من ملاحقة جديدة في مقال» نظرة في إصلاح الفاسد من لغة الجرائد «لـمحمّد بهجت الأثري....» (ضاري، 1980، ص. 7). ونحن لا ندّعي أنّ الخطأ في اللغة خطأ على الإطلاق؛ فقد يتغيّر الحكم بمرور السنين وتطوّر اللغة[1]. لكن أن يصل الأمر إلى التنازع في تمييز الخطأ من الصواب في الآنية الواحدة، وبالصورة المذكورة في الشاهد أعلاه، بين علماء متكافئين في الدرجة، فإن ذلك ليقوم دليلا على أن المقاييس المعتمدة مختلف في شأنها بينهم. بل إننا نرى أن الأحكام كانت تعتمد صورا من الفهم لعلّها تعتمد الذوق أكثر من اعتمادها مقياسا موضوعيا محايدا.

حاول بعض المحدثين أن يرجعوا مسائل التصحيح اللغوي إلى المستويات الصوتية والصرفية النحوية والدلالية[2]. لكن ذلك لا يعني أن المبحث يكتسب درجة من العلمية بسبب ذلك. فالمقصود بمواكبة الدراسة للنظريات السائدة أن يكون المبحث مما تتناوله الدراسات العلمية بالبحث؛ كما أن تناول التصحيح لمسائل من مستويات

1- جاء في تقويم اللسان لابن الجوزي (تـ 597 هـ) تقول: «استُهتِر فلان بكذا» بضم التاء الأولى وكسر الثانية ... والعامة تفتح التاءين وهو خطأ ... وتقول: «أرعني سمعك» والعامة تقول: «أعرني سمعك» ص 77 و92. ولا يخفى أننا نعتبر اليوم المثالين من قبيل الصحيح من اللغة.

2- ابن الجوزي. تقويم اللسان. أرجع عبد العزيز مطر - باعتباره محققا للكتاب - مسائله إلى مجالات الصوت، والصرف والنحو، والدلالة. صص 51 - 70.



اللغة جميعها لا يعني توفّر شرط الشمولية. فالشمولية تعني أن تكون الدراسة مؤسسة على تصوّر شامل لاشتغال الظواهر اللغوية؛ في حين أنّ التصحيح اشتغل بالتحقيق في سلامة وحدات مفككة متناثرة من اللغة، صنيع رجل أخذ قطع لحم من جزّار، فلاح له أنّ في بعضها عيوبا، فنبّه الجزّار إليها. وقد بيّنّا في النقاط الست أعلاه أنّ التصحيح اللغوي حركة لا تاريخية؛ وهذا لا شك أكبر نقائصها التي تجعلها بعيدة تمام البعد عن الاستجابة لضوابط العلمية الخمسة التي وقفنا عليها أعلاه[1]. ولذلك يمكن أن نعتبر أن هذا النشاط - على ما هو عليه في الدراسات الراهنة - لا ينتمي إلى الدراسات العلمية بالمعنى الحقيقيّ؛ وإنما هو من مجال الخواطر الشعبية الساذجة البسيطة في الظاهرة اللغوية.

2- حروف الجر بين الحذف والزيادة والاستبدال.

ليس القول بالخطأ في استعمال حروف الجر - باعتبارها ممّا يقع فيه الخطأ في تعدية الأفعال - موضع إجماع بين المحدثين؛ فقد اختلفوا في تعاملهم مع هذه الظاهرة وكانت مواقفهم ثلاثة: منهم من وضع كتابا في تصحيح الأخطاء ولم يتعرّض إلى هذه الظاهرة (عمر، 1993، الخولي، 1999)؛ فكأنه لا يعتبرها من الظواهر التي يشملها التصحيح لسبب سيتضح لنا بعد قليل. ومنهم من قال به منتقدا المحدثين والقدامى في هذا الشأن: «ولعلّ أبرز ما أدهشني وأنا أراجع أمّهات الكتب، هو اللبس والتضارب والاختلاف [...] في جعل الفعل الواحد متعديا هنا بنفسه ، وبحرف جرّ هناك» (أمون، 2007، ص. 8)؛ لكنه لم يخصّ المبحث بكتاب مستقلّ أو قسم قائم بذاته؛ وإنما أشار في المتن إلى مواضع ممّا اعتبره خطأ عند المستعملين: «يقال: كان راكبا الفرس ثمّ ترجّل عنه وسار؛ والصواب: كان راكبا الفرس ثمّ ترجّل. [...] يقال: أرجو بأن تصفح عنّي؛ والصواب أرجو أن تصفح عنّي. [...] يقال: تراخى الموظّف في أداء عمله؛ والصواب: تراخى الموظّف عن أداء عمله» (م.ن. ص 112). وهو موقف تندرج فيه دراسات عديدة. أمّا الثالث فقد خصّ استعمال حروف الجر استعمالا خاطئا بمؤلف مستقلّ (عمار، 1998). ولم نظفر لهذا الموقف إلا بكتاب واحد.

1- للتذكير هي: المؤهل العلمي والصراحة والنظام الشكلي ومعايير الجودة والشمولية.



يكتفي المهتمون بالاستعمال الخاطئ لحروف الجر -على طريقة المصححين للأخطاء- بذكر الخطأ والصواب؛ وقلما يتجاوزون ذلك لتبرير مقترح التصحيح. لكنّهم يصرحون في الغالب بالمدونة المعتمدة في التصحيح: «وقد تتبّعت الخلل في استعمال حروف الجرّ، في لغتنا المعاصرة، كما يظهر في الكتابة والخطابة والشعر والأحاديث العامّة، وفي الرسائل العلمية والدراسات، وفي الصحف والمجلات، والجرائد ونشرات الأخبار» (عمار، 1998، ص. 19). لكننا لا نظفر بأثر جهد توثيقي لهؤلاء؛ فلا يذكرون لكل خطأ مصدره ولا نسبة تواتره. وقد يرجع ذلك إلى اعتبارهم أن هذه الأخطاء شائعة حتى إنها لا تحتاج إلى توثيق. في المقابل نجدهم لا يبخلون علينا بذكر مرجعية تحديد الصواب: المعجمات، والكتب التي عنيت بالصواب والخطأ، والقرآن الكريم، والحديث النبوي، وبعض ما قالت العرب والشعر (عمار، 1998، ص. 20)، ومنهم من يضيف قرارات المجامع اللغوية (خلوفي، 2011، 71). أمّا أخطاء الاستعمال التي جمعوها في هذا الباب فيمكن إرجاعها إلى ثلاث صور: حذف حرف الجرّ والصواب أن يتعدّى الفعل بحرف كما في: أدّاه حقَّه / أدّى إليه حقّه (عمار، 1998، ص. 127)؛ وزيادة حرف بتعدية الفعل بحرف والصواب أن يتعدّى بغير حرف كما في: استأذن من رئيسه / استأذن رئيسه (م.ن، ص. 201)؛ واستبدال حرف جر بحرف آخر أو بما جرى مجراه من الأدوات كما في: أذن له بالسفر / أذن له في السفر (م.ن، ص. 53).

يبدو لنا أن الاختلاف بين المصحّحين في اعتماد مبحث الخطأ في استعمال حرف الجرّ تناولا وتركا إنّما يعني أنّ القول بالخطأ في هذا المجال ضعيف؛ وسنقف على تفسير ذلك بعد حين. وأمّا غياب التوثيق لما عُدّ خطأ تحديدا وتواترا؛ فلا يبرّره مفهوم الشيوع، فالشيوع مفهوم فضفاض قابل للتضييق والتوسيع بحسب الأشخاص، ويدلّ غياب التوثيق أيضا على عدم الاندراج في منظومة العلوم اللسانية الحديثة من حيث تشديدها -بالخصوص عند البنويين- في شروط المدوّنة. وهي نقيصة يمكن تداركها بتقنيات لسانيات المدونة لو كان الموضوع جديرا بالاهتمام والدراسة. وأمّا المصادر المحتكم إليها في تصويب الأخطاء فإنها لم تزد عن مصادر الفصاحة القديمة شيئا سوى قرارات المجامع اللغوية، وهي قرارات اكتفت في الغالب بتحديث التصور القديم. وأمّا إرجاع الأخطاء إلى الصور الثلاث المذكورة أعلاه فموقف يفترض أن استعمال حرف الجرّ مقيّد بقانون يعتبر أن العلاقة بينه وبين الفعل علاقة ثابتة؛ في حين أن الثوابت في النظام



اللغوي هي القوانين الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية المجرّدة، ولا نرى علاقة الفعل بالحرف ترجع إلى واحدة من هذه. فالإشكال في هذه الحالة يتعلّق بعدم تمييز المصحّحين بين مفهومين تبيّن الفرق بينهما منذ سوسير (تـ 1913 م) هما مستوى الكلام المستعمل ومستوى اللسان الذي تنضوي تحته كل القوانين المجرّدة من الكلام والمسيرة له. فمقارنة الكلام بالكلام واعتبار أحد الوجهين ثابتا لا يتغير ينبغي احتذاؤه يناقض التمييز الإبستمولوجي بين اللسان والكلام ويجعل الدراسة غير مفيدة علميّا.

حروف الجر بين التركيب والمعجم.

تقرر عند جلّ الدارسين أنّ حروف الجرّ من الظواهر اللغوية التي يصعب تعليمها وتعلّمها: «حروف الجرّ [...] تعرف بأنها من بين أكثر العناصر صعوبة في اللغة الثانية/ [....] من المعروف أنها من أكثر العناصر صعوبة كي يتمكن منها المتعلّم في لغة غير أصلية [...] حروف جرّ خاطئة من وجهة نظر اللغة الهدف، مختلطة مع حروف جرّ صحيحة، ومختلطة أيضا بشكل غريب مع حذف حروف الجرّ حيث يجب ذكرها» (جاس وسيلنكر، 2009، ج 1 ص 40، وص 49). وقد نبّه المهتمّون بالنظر في أخطاء استعمالها إلى هذه الصعوبة (عمار، 1998، ص. 13؛ أمون، 2008، ص 8). ولم يفت القدامى أنّ الحروف وما شابهها من الأدوات بصفة عامّة وحروف الجرّ بصفة خاصة موضع إشكالات عديدة في الدراسة اللغوية. فهي وحدات تنتمي إلى المتحقق من الكلام لكنّ فيها من التجريد ما يجعلها إلى نظام اللسان راجعة. فهي غير مشتقة وغير متصرفة وقائمتها مغلقة خلافا للوحدات الاسمية والفعلية الصريحة. ولعلّ وجوه التعقيد والتداخل التي في حروف الجر ممّا يفسّر تعدّد جوانب تناولها عند القدماء. ويمكن أن نختزل هذه الجوانب في أربعة: جانب تركيبي محض وثان تركيبي معجمي وثالث معجمي محض ورابع تصحيحيّ.

اقتصر التناول التصحيحي القديم على وجود مثالين من الخطأ في التعدية بالحرف في أوّل كتاب في اللحن: «تقول: شكرت لك ونصحت لك، ولا يقال: شكرتك ونصحتك [...] / وتقول: سخرت من فلان بالميم ولا تسخر منه، ولا يقال: سخرت بفلان» (الكسائي، 1982، ص 102، و 108). وبعد أربعة قرون من الزمن يكرّر ابن الجوزي المثالين، ويضيف إليهما مثالين: «تقول: عيّرت فلانا كذا، ولا تقل: بكذا [...]/ وتقول



جئت من عندك، ولا تقل: جئت إلى عندك» (ابن الجوزي، 1966، ص. 159، و 161). والملاحظ هو أن الحالات المذكورة لا تخرج عن صور الحذف والزيادة والاستبدال؛ لكنها حالات قليلة نادرة لم تزد في ظرف أربعة قرون إلا بمثالين. ويستبعد في اعتقادنا أن يكون الأمر راجعا إلى انضباط المستعملين لأصول مقررة في استعمال حروف الجرّ، بقدر ما يرجع إلى ضرب من التسامح في التعامل مع وجوه الاستعمال، بناء على ما اعتمده النحاة من مفاهيم في تناولهم لهذه الظاهرة.

اهتمّ النحاة بحروف الجرّ[1] من وجهة نظر تركيبية خاصّة. فاعتبروها من الحروف المختصة بالدخول على الأسماء؛ وفسّروا بذلك عملها الجرّ فيها. واشتغلوا عليها – بداية من كتاب الأصول لابن السراج (تـ 316 هـ)– في القسم الثالث من المصنّفات النحوية الموسوعيّة؛ وذلك باعتبارها من حروف المعاني. وتوجّه النحاة في تحديد معانيها إلى اعتماد السياق اللغوي؛ فهي من الكلم التي يكون معناها في غيرها لا في نفسها، خلافا للاسم والفعل. لكن إذا كان عملها الإعرابي يربطها بالاسم المجرور الذي بعدها، فإنّ دلالتها مرتبطة أكثر بالفعل الذي قبلها: «لأن وضعها على أن تفضي بمعاني الأفعال إلى الأسماء» (ابن يعيش، 2001، 4/454). فإذا لم يوجد في الاستعمال فعل اعتبره النحاة محذوفا؛ فـ«ليس في الكلام حرف جرّ إلا وهو متعلّق بفعل» (م.ن.، 4/456). بسبب هذا التعميم وجد النحاة صعوبة في حصر معاني حروف الجرّ السياقية نظرا إلى كثرتها في الاستعمالات. فاعتمدوا مفهومين اثنين: التضمين وأم الباب.

اتسع استعمال الحروف بعضها موضع بعض حتى عقد له ابن جنّي (تـ 392 هـ) بابا يقول فيه: «وجدت من هذا الفنّ في اللغة شيئا كثيرا لا يكاد يُحاط به، ولعلّه لو جُمع أكثره لا جميعه لجاء كتابا ضخما» (ابن جني، 1986، 2/310). وكان النحاة من قبل قد صنعوا مفهوما لمحاولة محاصرة هذه الظاهرة اصطلحوا عليه بالتضمين: «عند أهل العربية يطلق على معان؛ [...] منها إيقاع لفظ موقع غيره لتضمّنه معناه، ويكون في الحروف والأفعال، وذلك بأن يتضمّن حرف معنى حرف، أو فعل معنى فعل آخر؛ ويكون فيه معنى الفعلين معا، وذلك بأن يأتيَ الفعل متعدّيا بحرف ليس من عادته التعدّي به، فيُحتاج إلى تأويله أو تأويل الحرف ليصحّ التعدّي به؛ والأول تضمين الفعل والثاني تضمين الحرف» (التهانوي، 1996، ص 469). لكن هذا المفهوم لا يحلّ المشكل

1– سماها النحاة كذلك حروف الإضافة. وأطلق عليها الكوفيون حروف الصفات.



تماما لأنه يفتح الباب ليجوز تضمين كل حرف معنى كل حرف؛ واللغة نظام لا يقبل الفوضى المطلقة.ولذلك قوّاه النحاة بثان يعضده هو مفهوم «أم الباب». وساعدهم ذلك على تقسيم الحروف إلى مجموعات، يؤمّ كل مجموعة واحد منها، هو عادة الأبسط من حيث الدلالة. فالواو أمّ الباب في حروف العطف الدالة على معنى الجمع، و«في» أمّ الباب في حروف الجرّ الدالة على الظرفية؛ فلا يعوّض حرف حرفا إلا إذا كان من المجموعة نفسها وتضمّن المعنى الأصلي لأمّ الباب. وحتى إذا ما تجاوزنا الخلاف بين النحاة في هذا الشأن[1]، يظل المفهومان غير قادرين على تفسير اشتغال كثرة المتغيّرات في التعدية بحروف الجرّ. فنظرة النحاة إليها نظرة تركيبية تفكيكية تنظر إلى الحروف منفصلة وشبه معزولة عن معاني الأفعال؛ ويظهر ذلك بالخصوص في قولهم بالتضمين إما في الفعل وإما في الحرف «الأول تضمين الفعل والثاني تضمين الحرف». ونحن نعتقد أن الفعل لا يشتغل في الدلالة معزولا عن الحرف الذي يعدّيه به المتكلم.

نقصد بالمقاربة التركيبية المعجمية ما تضمّنته مصنفات نحويّة تعليميّة[2]، وضعت في اعتقادنا رافدة لكتب الجمل (بن حمودة، 2007، ص. 14). ولئن كانت هذه الأخيرة مختصرات مبسطة أجمل فيها واضعوها المادة النحوية في شكل مباحث لا تهتم بالتفاصيل ووجوه الخلاف، فإنها لم تخصّص حيّزا للحروف. فجاءت الكتب التي نقصدها لسدّ هذا النقص. ووصفنا هذه المقاربة بالتركيبية لأنها تهتمّ بالحروف وما شابهها من الأدوات من حيث معانيها التركيبية، ووصفناها بالمعجمية لأنها احتذت – باستثناء الأوّل منها[3]– حذو المعاجم في ترتيب مادتها. وتتمثّل إضافة هذه المصنّفات في أنّها جمعت ما كان متفرّقا في كتب النحاة وغيرهم ممّن استوقفه مبحث الحروف. لهذا السبب نعتمد أربعة منها من أجل النظر في مدى انتشار وقوع الحروف بعضها موقع بعض، عسى أن نستمدّ ما قد يفسّر كثرة الاهتمام بهذا المبحث، وما قد يقتضيه ذلك من حلول، ومدى اعتبار القول بالتصحيح في هذا المجال من التصرف الذي لا يتناقض مع مقتضيات

1- . التضمين تعتبره البصرة سماعيا فقط؛ وتعتبره الكوفة قياسيا نظاميا؛ وقيده مجمع اللغة العربية بالقاهرة بشروط ثلاثة (مجموعة القرارات. 1984. ص 6)؛ ورفض القول به عباس حسن في (النحو الوافي.2/ 455).

2– . نستثني منها "كتاب الحروف" للفارابي (تـ 339 هـ). فهو كتاب ينظر في الحروف بشكل معمّق علميّ لا تعليمي.

3– . الزجاجي (تـ 340 هـ). كتاب حروف المعاني. خصّ حروف المعاني والأدوات النحوية بكتاب لكنه لم يرتبها على حروف المعجم. ولعل ذلك من علامات التأسيس للوضع في هذا الاتجاه.



العلم كما حددناها في السابق.

مزيّة الكتاب الأول في أنّه – فضلا عن التأسيس– خصّص مداخل لكل حروف الجرّ. لكنّه ينفرد بتخصيص سبعة عشر مدخلا لتبادل حروف الجرّ والأدوات[1] المواقع في الاستعمال. ويستعمل في هذا السياق عبارتي مكانَ: «عن مكانَ بعد»؛ كقوله: «ومنهلٍ وردته عن منهلِ» «أي بعد منهل» (الزجاجي، 1986، ص. 81). وعبارة بِمعنى: «اللام بمعنى بعد؛ قولهم: كتبت لثلاث خلون، أي بعد ثلاث خلون» (م. ن، ص. 85). ولا نرى فرقا بين العبارتين؛ فالمقصود هو أنّ الحرف يقع موقع الحرف في هندسة الجملة ويفيد معناه. ونعتقد أنّ الأمر لا يتعلّق بضرب من الترادف التامّ؛ لأن اللغة ظاهرة طبيعيّة ترفض المعاودة، معاودةَ التماثل التامّ (بن حمودة، 2015، ص. 75). ونستبعد كذلك أن تكون شواهد الاستعمال المعتمدة لاحنة، فهي مأخوذة من مدوّنة تقرّرت فصاحتها عند النحاة.

جمعنا المعطيات المتعلقة بها يمكن أن نعبّر عنه بالتعدّد الدلالي لأهمّ الحروف التي نبّه إليها النحاة من خلال شواهد موثّقة. اعتمدنا في ذلك ثلاثة مصنّفات[2] طلبا للاستقصاء في الظاهرة المدروسة:

- المالقي (تـ 702 هـ بالأندلس). رصف المباني . (يشار إليه بـ –في الجدول)
- المرادي (تـ 749 هـ بالمغرب الأقصى). الجنى الداني. (يشار إليه بـ ❊ في الجدول)
- ابن هشام (تـ 761 هـ بمصر). مغني اللبيب. (يشار إليه بـ + في الجدول)

الأداة	إلى			بـ			على			عند			في			مع			من		
انتهاء الغاية	+	–	❊			❊								–	❊						
المعية	+	–	❊	+	–	❊	+		❊					–	❊		❊	❊			

1 – مفهوم الأدوات أوسع من مفهوم الحروف. فهو يشمل الحروف وما شابهها في البناء وعدم التصرف وإبهام الدلالة من الأسماء والأفعال مثل(منذ ، عند، بعد،مع، نحو) في هذا المبحث.

2– اخترنا أن تكون المصنفات وضعت في القرن 8 هـ، ومن مناطق مختلفة من البلاد العربية طلبا للاستقصاء لا للمقارنة التطورية التاريخية.



الأداة	إلى			بـ			على			عند			في			مع			من		
التبيين	+		❊																		
بمعنى في	+																				
مرادفة عند	+																				
التوكيد زائدة	+		❊	+	−	❊	+		❊				+		❊				+	−	
الإلصاق				+	−	❊									❊						
التعدية				+	−	❊															
الاستعانة				+	−	❊			❊					−					+		
السببية التعليل				+	−	❊	+		❊				+		❊				+		
الظرفية الدعائية	−		❊	+	−	❊	+		❊				+	−	❊	+		❊			
البدل المقابلة				+	−	❊													+		
المجاوزة (عن)				+	−	❊	+	−	❊										+	−	
الاستعلاء				+		❊	+	−	❊				+		❊						
التبعيض (من)				+	−	❊							+	−	❊				+	−	❊
القسم				+	−	❊															
الغاية				+															+		
بمعنى من			❊				+		❊										+		

الأداة	إلى			بـ			على			عند			في			مع			من		
الابتداء الإضراب							+														
بمعنى إلى													+								
المقايسة													+		✻						
ابتداء الغاية																			+	−	✻
بيان الجنس																			+	−	✻
موافقة عند			✻													+					
الفصل																			+		

تبرز من الجدول ملاحظات لعلّ أهمها:

- عدد معاني حروف الجر كثيرة متعددة – رغم اقتصارنا على بعض الحروف وأداتين (عند، ومع). وهي معان يمكن تقسيمها إلى ضربين: معنيان تركيبيان محضان (التعدية والإلصاق) ومعان أخرى غير قابلة للحصر هي معان سياقية تعتمد فيها الدلالة المعجمية المتحققة للفعل وللاسم المجرور.
- نسبة الاختلاف في تأويل النحاة لمعاني حروف الجرّ عالية. فقد اتفقوا في 21 حالة واختلفوا في 32 حالة. وهي نسبة غير قارة؛ فالفارق بين الاتفاق والاختلاف ضعيف في حرف الباء (12 من 14) لكنه شاسع مع أكثر الحروف الأخرى (في ومن 3 من 11 / إلى وعلى 2 من 9). وهذا يعني في اعتقادنا أن الضوابط التي اعتمدها النحاة في تحديد المعاني ليست مجرّدة بالدرجة الكافية، أو غير قابلة للتجريد. والتفسير الثاني أرجح لأنّنا، إذا استثنينا معنيي التعدية والإلصاق، نجد أنّ مرجع تأويل النحاة هو الكلام لا نظام اللغة.



- النحاة قالوا بالترادف التام بين حرف وحرف أو بين حرف وأداة في 6 من 23 معنى سياقي. وهي نسبة تتجاوز ربع المعاني. ويبدو لنا أن هذه النسبة مرتفعة جدّا حتى في حالة تجويز القول بالترادف. ذلك أننا إذا قبلنا ذلك ضربنا قانون الاقتصاد اللغوي.

- أكثر حروف الجرّ قبولا لتعدد المعاني هي على التوالي: الباء ثمّ في ومن ثمّ إلى وعلى. ونقدّر أن أكثر الحروف تعددا في المعاني هي التي سيرصد المصححون أخطاء في استعمالها لأنها أكثر جريانا في الكلام.

يسرت لنا المقاربة التركيبية المعجمية للحروف رصد معاني الحروف التركيبية والسياقية، وتأكيد صعوبة محاصرة وجوه استعمال حروف الجرّ بسبب رجوعها إلى مستوى الكلام المتحقق المتغير بتغير الأفراد المستعملين. ويفضي بنا ذلك إلى المعجمية المحضة. ذلك أن الصناعة المعجمية من شأنها أن تتابع أكثر وجوه الاستعمال تواترا إمّا لتوضح معنى تعذّر فهمه على مستعمل اللغة وإمّا لتنير سبيل تعبير يحتاجه متعلّم اللغة. وخلافا للنحو فإنّ الأصل في الصناعة المعجمية أن ترصد الموجود من الكلام قد لا تتجاوزه: «تجرّد للأمر: جدّ فيه، وكذلك تجرّد في سيره وانجرد [...]، ورُوي عن عمر: تجرّدوا بالحجّ وإن لم تحرموا [...]: تشبّهوا بالحاجّ وإن لم تكونوا حجّاجا»[1]. بعد تعميم (تجرّد للأمر) قدّم سياقين مختلفين استعمل فيهما حرفا جرّ مختلفين. لكنه سوى في الدلالة بين حرفين (اللام وفي) في سياقين مختلفين. ويذهب المعجم الوسيط إلى أبعد من ذلك: «بارك الله الشيء وفيه وعليه: جعل فيه البركة / وركب الشيء وعليه وفيه ركوبا: علاه»[2]. فالتسوية، تسوية تعميميّة، بين الفعل المتعدي بنفسه والمتعدّي بحرفي جرّ مختلفين في الحالتين يجعلنا نذهب إلى أن أمر استعمال اللغة إمّا أن يكون فوضى فلا يسيّره حكم أو قانون، وبمقتضى ذلك يبطل كلّ تصحيح ولكن يبطل التواصل كذلك؛ وإمّا أنه محكوم بقانون فضفاض إلى درجة أن تتساوى أبنية ثلاث شبه مجرّدة للدلالة على معنى واحد، وهذا يذكرنا بمفهوم التضمين النحوي العربي، لكنه ينقض قانون الاقتصاد في اللغات.

اشترط مجمع اللغة العربية بالقاهرة في قبول التضمين «ملاءمة التضمين للذوق

1- . ابن منظور. لسان العرب (جرد).

2- . المعجم الوسيط. (برك / ركب)



العربي»، وأوصى «ألّا يُلجأ إلى التضمين إلا لغرض بلاغي» (مجمع اللغة العربية، 1984، ص 6). ومفهوم الذّوق يحتاج إلى بعض التدقيق. فهو معتمد في مواضع أخرى من القرارات (م.ن، ص. 185). ويمكن أن نستنير بما جاء في مناظرة شهيرة بين مجمعيين: «لا أرى مانعا من استعمال المعرّب والدخيل إذا ساغ وألفته الأسماع وخفّ على الطباع، فإنه إذاك يصبح عربيا شرط أن يستوفي الشرائط التي ذكرها علماء البلاغة في فصاحة المفرد»[1]. فشرط الذوق قائم على مكوّنين: مجاراة المألوف في التقاليد العربية والفصاحة. ونقدّر أنّ المكوّن الثاني أوحى لبعض المحدثين أن يعتبروا التعدية بحرف جرّ غير مألوف في استعمالات العرب من باب البلاغة: «التضمين فيه دلالة بلاغية ومعنوية، لا نجدها في الكلام إذا كنّا اعتبرنا الحرف نائبا عن الآخر، ولهذا يمكن أن نعدّ التضمين ركنا من أركان البيان» (العطية، 2008، ص. 256). وذهب الشمسان إلى تقريب التضمين من المجاز: «فالتضمين من خصائص اللغة الفنية [...] شأنه شأن المجاز [...] التضمين والمجاز ليسا من قواعد اللغة كقواعد الإعراب [...] بل هما يمثلان كسرا للقاعدة» (الشمسان، 1987، ص. 81).

يهمّنا اعتبار تعدية الفعل بحرف جرّ غير معهود في الاستعمال ركنا من علم البيان، وتقريبه من المجاز؛ يهمّنا ذلك من وجهين: أحدهما هو أنّ هذا التصوّر يخرج آليّة التعدية بحرف الجرّ من مجال القواعد التركيبية القياسية إلى ضرب من الحرية الراجعة بالنظر إلى متكلم لا سلطة للقاعدة عليه. والثاني هو أننا بهذا التصوّر نخرج من باب التصحيح، لا إلى باب التجويز فحسب، وإنما إلى إلحاق هذه الظاهرة بالاستعمالات الفصيحة بل الفنية البليغة. لكن من حدود هذا التصور أنه حبيس للتصوّر التأويلي للظواهر اللغويّة؛ فهو يحاول أن يفهم المنتج الحادث ولا يسعى إلى تبيّن كيفية حدوثه. ولعلّه يحسن أن نعتمد وجهة نظر تكوينية تحاول تفسير ما يحدث قبل حدوثه.

تعتبر المدرسة التوليدية أن من أخصّ خصائص الظاهرة اللغوية الإبداع créativité (بن حمودة، 2004، ص. 102). وليس المقصود بذلك أن يأتي الشاعر بمعان جديدة في لفظ بليغ يعجز الناطق العاديّ أن يأتي بمثله، وإن كان ذلك يدخل في هذا الباب أيضا. إنما المقصود بالإبداع في اللغة أنّ الناطق العاديّ باللغة الطبيعية مبدع بالسليقة. فهو

1- . المغربي والبستاني. 1937. ص 35. والرأي لعبد القادر المغربي عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

ينتج كلاما يسيره عضو ذهني، أي ملكة طبيعية، لا يصدر عنها شيء يماثل تمام التماثل شيئا موجودا. ذلك أنّ من خصائص الأنظمة اللغوية أن تمكّن الإنسان من القدرة على التعبير عن عدد لامحدود من المقاصد انطلاقا من عدد محدود من القوانين. وما يصدر عن الإنسان من كلام تسيّره قوانين جماعيّة؛ لكن يتميّز كلام كل واحد بجانب فرديّ من الخصائص على مستويات اللغة جميعها، شبيه بما يميّزه عن سائر البشر من سمات بصمة الأصابع. وليس ما يصدر عن الناطق باللغة باعتبار فرديته بالضرورة إبداعا بالمعنى البلاغي الأدبي؛ وإنما هو طريقة خاصة به في التعبير تميّزه عن غيره، شبيهة بنبرات الصوت. وإذا استثنينا بعض استعمالات حروف الجر في وضعية اللغة البينية في التعلّم (Pakhomov، 1999)؛ فإننا نرى استعمال حروف الجر استعمالا غير معهود، ومحكوم بمقصد فردي، يمكن أن يرجع إلى خاصية الإبداع في الظاهرة اللغوية.

يبدو لنا أن تعدية الفعل بحرف الجرّ، هي مثل كل علاقات العقد والتركيب في الكلام ممّا تظهر فيه خاصيّة الإبداع عند الناطق باللغة الطبيعية. لكن ينبغي أن نتجاوز - في هذه الظاهرة لا في جميع الظواهر - النظرة العاملية التراثية التي تركّز على الحرف في علاقته بالاسم المجرور بعده؛ وينبغي كذلك أن لا ننظر إليها على أساس حرف يتعدّى به فعل قبله؛ فهذه نظرة ستاتيكية تفصل بين مكوّنين لفظيّين يولّدهما مقصد واحد مخصوص، عند متكلم لم يجد صورة لفظية معهودة تعبّر عن ذلك المقصد، فاستعمل ما استعمل طلبا للتعبير عن مقصده. ولا ينفي ذلك بالضرورة أن يدخل هذا الوجه من الكلام - إذا كرّسه الاستعمال - إلى الرصيد الجماعي فيصير من الأبنية التي تحتذيها الجماعة. فأنت إذا نظرت في المعاجم العربية وجدت بنية «اشتغل بـ ...»، ولا نرى شيئا يمنع من أن يقول أحدهم «اشتغل على المشكلة» إذا كان يقصد التعبير عن طلب التحكم في المشكلة وحلها من وضع علوي يعبر عنه «على»؛ ولا نرى شيئا يمنع من أن يقول أحدهم «يشتغل فلان في اللسانيات»، متى كان المقصود التعبير عن استمرار الحدث. ونقترح أن لا نعتبر حالات الخروج عن المعهود في استعمال حروف الجر من باب البلاغة، وإنما نراها من آليات اللغات الطبيعية الراجعة إلى الاستعمال العادي؛ فهي من قبيل الدمج merge (Chomsky، 2001، p.4) لمعنى الحرف في معنى الفعل للتعبير عن ثالث يأتلف منهما. والسبب في ذلك يرجع في اعتقادنا إلى اتساع دلالة الحدث الذي يعبر عنه لفظ الفعل، اتساعا يقتضي من المتكلم ضروبا من التدقيق، قد لا توجد في بنية



المزيد أو في ما يدخل على لفظه من حروف تحققه (قد/ ســ/ سوف ...). وحرف الجرّ إنما هو ممّا ييسّر هذه العملية. ولا نزعم أن كل الأفعال يمكن أن تتعدّى بكل الحروف، لأن ذلك مما يرفضه نظام اللغة. فلعلّنا نحتاج إلى سند نظري دلالي يمكّن من الكشف عن المقبول والمرفوض من عمليات الإدماج بين ألفاظ الأفعال وألفاظ حروف الجرّ في العربية؛ ولقد ذهب بنا الظنّ إلى أنّ نظرية أقسام الأشياء classes d'objets (Gross، 1994) ممّا يمكن الإفادة منه في هذا المجال. لكن بعد تجربة ذلك على بعض الأمثلة تبيّن أنها لا تستجيب لما أردناه.

الخاتمة

من المخاطر التي تهدّد شخصية معلّم اللغة – مهما كان مستوى المتعلّمين– أن يركبه الهوس؛ فيتلقّط أخطاء المتعلّمين وحتّى غير المتعلّمين، ممّن يتكلم اللغة التي يعلّمها؛ ويرى في كل جديد من العبارة ضلالة. وقد يتطوّر به الأمر فيقف موقف الحارس لقلاع الاستعمالات اللغوية، يصرف عنها سهام الأخطاء التي تستهدفها من كل صوب وحدب، آمرا ناهيا. وما دار بخلده يوما أنّ جهده – لو كتب له أن يثمر– لعزلت اللغة عن الملابسات الطبيعية للتواصل، وأصبح شأنها شأن مريض أحيل إلى قسم الإنعاش، وحرص الساهرون عليه أن يكون معقّما تماما، خوف أن تداهمه الجراثيم والفيروسات. وتلك أولى خطوات الانقراض قبل الموت.

من سلك سلوك الرافض للجديد من العبارة، المصحح له بكل ماض مستقر من الآلة، سواء أكان معلّما أو ناسجا على منواله، تحركه دواعي الغيرة على اللغة وتنقيتها من الشوائب. وهي دواع ذاتية وذوقية تندرج في أطر أنشطة فكريّة حاولنا أن نبيّن بعدها عن حقيقة العلم. فهي قد تكون نشاطا معرفيا، لكنها لا تنتمي إلى العلم لأنها تهتمّ بنتف متحققة من العبارة دون ربطها بالمنظومة اللغوية في شموليتها. وهي قد تلتبس بالأنشطة العلميّة الحقيقية لأنها تلبس لبوس العلوم الإنسانية، وتتوسّل بمصطلحات الصوت والصرف والتركيب والدلالة، ويتّخذ القائمون عليها الكتاب وتقنيات التواصل الحديثة أدوات للرقابة والمنع والتجويز. لكنها ظلت ولا تزال تولّد من قديم الأنشطة المعرفية قديما محنّطا، ولا معجزة أصحاب الكهف تبعثه حيّا.

اتخذنا باب تعدية الفعل بحروف جرّ غير معهودة في سابق الاستعمال نموذجا

تطبيقيا لرصد موقع مبحث تصحيح الأخطاء في الأنشطة العلمية. فتبيّن لنا أنّ المشتغلين بهذا المبحث لا يؤسسون مواقفهم مما يعتبرونه خطأ على اللسانيات، باعتبارها من خصوصيات معارف العصر. ولا يرون من اللغة إلا ما ظهرت مخالفة سطحه لمستوى كلام سابق؛ فيقيسون الكلام بكلام. ويغفلون الإبداع بما هو أخصّ خصائص اللغات البشرية، فيخطئون ويؤوّلون، ولا يهتدون إلى أننا نظلم اللغة ونظلم أنفسنا إذا لم نفسّر ما ظهر من تصاريف الكلام بما ولّده من آليات التكوين.

قائمة المصادر والمراجع.

أولاً: باللغة العربية

- ابن الجوزي أبو الفرج عبد الرحمان. تقويم اللسان. حققه وقدم له د.عبد العزيز مطر. دار المعارف بمصر. ط 1. 1966.
- ابن جني أبو الفتح عثمان. الخصائص (3 أجزاء). تحقيق محمد علي النجار. المكتبة العلمية. مصر. ط 3. 1986.
- ابن منظور جمال الدين. لسان العرب. دار المعارف بمصر. د ت.
- ابن هشام جمال الدين بن يوسف. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب. تحقيق محمّد محي الدين عبد الحميد. المكتبة العصرية. بيروت. 1991.
- ابن يعيش موفق الدين. شرح المفصّل (6 أجزاء). قدم له وحققه إميل بديع يعقوب.دار الكتب العلمية . ط 1. 2001.
- أمون هلا. 2007. معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة. دار القلم. بيروت 2007.
- بن حمودة رفيق . 2015.التنازع على السلطة بين الحجة النحوية والخطاب الشعري. مجلة الدراسات اللغوية. المجلد السابع عشر، العدد3. مايو- يوليه 2015. صص 84-45.
- بن حمودة، رفيق؛ وحمزة الصفاقسي، منانة. الشاهد النحوي بين الطبيعة والصناعة. ينشر لاحقا.
- بن حمّودة رفيق. 2004.الوصفية: مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة بالاشتراك مع دار محمد علي للنشر. صفاقس، سوسة 2004.

* بن حمودة رفيق. 2007. مبدأ المشابهة أصلا من أصول الصناعة في النظرية النحوية العربية. ضمن مجلّة موارد. العدد 12. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة. 2007.
* التهانوي محمد علي. كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. تقديم وإشراف ومراجعة د. توفيق العجم وآخرين. مكتبة لبنان ناشرون. بيروت. ط 1. 1996.
* جاس سوزان م وسلينكر لاري. 2009. اكتساب اللغة الثانية. مقدمة عامة. (جزءان) . ترجمة د. ماجد الحمد. نشر جامعة الملك سعود. الرياض 2009.
* حسن عبّاس. النحو الوافي (4 أجزاء). دار المعارف بمصر. ط 3. د ت .
* حمّادي محمد ضاري. 1980. حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث (1850-1978). دار الرشيد للنشر. الجمهورية العراقية.1980.
* خلوفي صليحة. 2011. الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية. نماذج من الإذاعة والتلفزة والصحافة المكتوبة. منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.2011.
* الخولي خالد. 1999. الأخطاء اللغوية الشائعة في الصحافة العربية. الدار الذهبية . 1999.
* الزجاجي أبو القاسم عبد الرحمان. حروف المعاني. حققه وقدّم له علي توفيق الحمد. مؤسسة الرسالة ودار الأمل. بيروت / الأردن .ط 2 . 1986.
* السكاكي ابو يعقوب يوسف. مفتاح العلوم. تعليق نعيم زرزور. دار الكتب العلمية. بيروت. ط 2. 1987.
* السيوطي جلال الدين. الاقتراح في علم الأصول. حيدرآباد. ط 2. 1359 هـ.
* الشمسان أبو أوس إبراهيم. قضايا التعدي واللزوم في الدرس النحوي. مطبعة المدني . جدّة 1407 هـ – 1987 م .
* صليبا جميل. 1982 . المعجم الفلسفي. دار الكتاب اللبناني و مكتبة المدرسة. بيروت. لبنان.
* عباينة جعفر. 2008. ضمن « ظاهرة الخطأ بين النظرية والتطبيق» بحث جامعي غير منشور. إعداد مأمون سليمان محمد الغنام . كلية الدراسات العليا.الجامعة الأردنية. 2008.
* عبد التواب رمضان. 1999. لحن العامة والتطور اللغوي. مكتبة زهراء الشرق . القاهرة . ط. 2. 1999.

* العطية أحمد مطر. 2008. حروف الجرّ بين النيابة والتضمين. ضمن مجلّة التراث العربيّ (اتحاد الكتاب العرب بدمشق). العدد 112. السنة الثامنة والعشرون. 2008.
* عمّار محمود إسماعيل . 1998. الأخطاء الشائعة في استعمالات حروف الجرّ. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. الرياض 1998.
* عمر أحمد مختار. 1993. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين. عالم الكتب القاهرة ط 2. 1993. (ط 1. 1991)
* الفارابي ابو نصر. إحصاء العلوم. مركز الإنماء القومي. يبيروت 1991.
* الكسائي أبو الحسن علي بن حمزة. ما تلحن فيه العامّة. تحقيق وتقديم وفهرسة د. رمضان عبد التواب. مكتبة الخانجي بالقاهرة / دار الرفاعي بالرياض. ط 1 . 1982.
* المالقي أحمد بن عبد النور. رصف المباني في حروف المعاني. تحقيق أحمد محمّد الخراط. دار القلم. دمشق. ط 2. 1985.
* مجمع اللغة العربية بالقاهرة. 1984. مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما. أخرجها وراجعها محمّد شوقي أمين و إبراهيم الترزي. الهيئة العامةلشؤون المطابع الأميرية. القاهرة 1984.
* المرادي الحسن بن القاسم. الجنى الداني في حروف المعاني. تحقيق فخر الدين قباوة ومحمّد نديم فاضل. دار الآفاق الجديدة. بيروت . ط 2 . 1983.
* المعجم الوسيط. مكتبة الشروق الدولية. 2004.
* المغربي عبد القادر و البستاني عبد الله. 1637. مناظرة لغوية أدبية. مكتبة القدسي. القاهرة 1937.



ثانياً: باللغة الأجنبية

- Achard-Bayle Guy et Paveau Marie-Anne .2008 .La Linguistique hors du temple) présentation .(In Pratiques.2008 .

- Chomsky Noam.2001 .Beyond Explanatory Adequacy .Distributed by MIT Occasional Papers in Linguistics .N .2001 .20 Massachusetts.

- Coletto Renato .Science and non-science :the search for a demarcation criterion in the20 th century .In Tydskrif vir wetenskap2011 . 1)ste kwartaal.(

- Gross Gaston .1994 .Classes d'objets et description des verbes .In Langages .Année .28 n.1994 .115

- Hansson Sven Ove .2013 .Defining Pseudoscience and Science .In Philosophy of pseudoscience :Reconsidering the demarcation problem. Ed by Massimo Pigliucci and Maarten Boudry .Univ Chicago press. USA.2013

- Hansson Sven Ove .2104 .Science and Pseudo-science .In Stanford Encyclopedia of Philosophy//:ptth .2014 .pratiques.revues.org.1171/ https://halshs.archives ouvertes.fr/halshs-00352695 https://pdfs.semanticscholar.org/1137/898a0bd849cb18701c5395178abac069838c https://plato.stanford.edu/entries/pseudo-science/

- Ladyman James. 2013. Toward a demarcation of Science from Pseudoscience. In Philosophy of Pseudoscience. Reconsidering the demarcation problem. Ed by Massimo Pigliucci and Maarten Boudry. Univ Chicago press. USA 2013.

- Laporte Eric. 2009. Exemples attestés et exemples construits dans la pratique du lexique-grammaire.in

- Lecointre Guillaume. 2012. Les sciences face au créationnisme: re-expliquer le contrat méthodologique des chercheurs. Ed. Quae. Versailles 2012.



- List Charles J. Science and Pseudoscience: 1982. Criteria of demarcation. In Reason Papers ، No 8 summer 1982.

- Pakhomov Sergey. 1999. Cognitive aspects of acquisition of preposition in SLA. (Unpublished master's thesis). University of Minnesota، Minneapolis.

- Weinreich، Uriel .[1953] .1979.Languages in contact :findings and problems .New York :Mouton Publishers.

- Wilton Antje and Stegu Martin .2011 .Bringing the' folk 'into applied linguistics) an introduction .(In Applied folk linguistics .AILA review ،volume.2011 .24

***

الفصل السادس

التصوّرات غير العالِمة للاقتراض اللغويّ في الدراسات العربيّة الحديثة: مقاربة نقدية

د. فتحي الجميل (*)

يبدو النشاط التأصيليّ لمفردات اللغة المقتَرضة (أو التي يُظَنّ أنها مقترَضة) من الأنشطة التي يشيع الإقبال عليها في اختصاصات مختلفة ويستسهلها كثيرٌ من الباحثين في صنوف متنوّعة من المعارف. إذ ينزع كثيرٌ من الباحثين في اللغة وفي غيرها من المباحث إلى تحديد الأصول التي أُخِذَت منها بعضُ مفردات اللغة، ويعوّلون في ذلك التأصيل اللغويّ على تصوّر للغة وعلاقاتها بسائر اللغات يوظفّونه لخدمة الأفكار التي يعالجونها. وهو ما يدفعهم في أحيان كثيرة إلى تقديم تصوّرات خاصّة لبعض المفردات دون أن يستندوا في ذلك إلى معطيات لغوية وتاريخية ملائمة أو سليمة أو ذات صدقية كافية. فيقع هذا الجهد التأصيليّ ضمن «التأصيل الشعبي» أو ما نفضّل تسميتَه «التأصيل غير العالِم» أو «التأصيل غير العلميّ». وسبب التسمية الجديدة التي نقترحها هو أن هذا التأصيل لا يصدر بالضرورة عن عامّة الناس، بل يمكن أن يصدُر عن باحثين غير مختصّين في النشاط اللغويّ التأصيليّ، لكنهم - وهُمْ يخوضون هذا النشاطَ- يقعون في كثير من الهَفَوَات التي تعكس في الحقيقة التصوّرات التي يتبنَّوْنَها في نظرتهم إلى لغة معيّنة

* -جامعة منّوبة، تونس



وعلاقاتها بسائر اللغات، وفي نظرتهم إلى المسمَّيات التي تعبّر عنها تلك المفردات التي يعالجونها. وسواء أكانت تلك اللغةُ لغةً مصدرا أم لغةً موردًا في عملية الاقتراض، فإن هؤلاء الباحثين كثيرا ما يعبّرون عن موقف إيديولوجيّ أو ثقافيّ يتعصّب لتلك اللغة ولأهلها (أو يتعصّبون ضدّها وضدّ أهلها وثقافتها) ويسعَوْن إلى نشر ذلك التصوّر بين الناس ولإقناعهم به.

ونُعْنَى في بحثنا هذا بتتبّع نقديّ لمظاهر متنوّعة من التأصيل غير العالِمِ من خلال بحوث أنجزها كتّاب عربٌ ومستشرقون ونشروها في بحوث تقدّم نفسها في لَبُوس علميّ أو في مقالات ذات طابع ثقافيّ عامّ أو في أشرطة مصورة نجد لها حضورا كبيرا على مواقع الإنترنت وفي مواقع التواصل الاجتماعي. ونركّز على نماذج من تلك المدوّنات التي تلقى رواجا لدى فئة واسعة من القرّاء والمتقبّلين، لأن ذلك يساعدنا في تبيّن أثر هذه البحوث والمقالات في تشكيل التصوّرات الشعبية للغة العربية في علاقاتها الاقتراضية والنَّسَبِيّة مع لغات أخرى، وفي الدفاع عنها وترسيخها، وفي تأثّرها بها أيضا، إذْ تحقّق تلك البحوث في الغالب تطلّعاتِ ذلك الجمهور الواسع وتصوّراتِه للغته وثقافته وحضارته.

1- في مفهوم التأصيل غير العالِمِ:

يمكن أن نحدّ مفهومَ التّأصيل غير العالِمِ بأنه عمليةُ تحديدٍ خاطئٍ لأصل عنصر لغويّ قد يكون مقترَضا أو أصليّا في اللغة، يقوم بها شخصٌ (أو مجموعة أشخاص) ليس مختصّا في دراسة الاقتراض. وتعود هذه العملية إلى دوافع يغلب عليها في العادة الطابع الإيديولوجي. ويتضمّن هذا التعريف إقرارا بأن التأصيل غير العالِمِ نوعان: تأصيلٌ لمقترَض أو للفظ أصيل في لغة من اللغات بذكر أصل أجنبيّ خاطئ، وتأصيلٌ للفظ أصيل في اللغة بذكر أصل خاطئ من اللغة نفسها (ينظر مثلا: Bauer (2006)، 4/ 520). ونميّز في هذا المقام بين التأصيل الشعبيّ الذي ينعكس على الاستعمال لوهم يقع فيه المتكلّمون، والتأصيل الذي يعبِّر عن تفكير في اللغة يسعى من خلاله صاحبه إلى تحديد أصول الألفاظ (وهو موضع بحثنا). ومن أمثلة التأصيل الشعبي الذي ينعكس على الاستعمال اللغوي نفسه ما ذكره رمضان عبد التواب (1990، ص ص 183-182) من استعمال الناس للفظة «حانوتي» (وهو الذي يجهّز الموتى للغسل والدّفن) وكأنها



صفةٌ نسبةٍ من «الحانوت»، وهي في الحقيقة من «الحَنُوط» (وهو نوع من الطِّيب يُخلط للميّت خاصة).

ويرتبط النشاط التأصيلي أساسا بتخصّص لغويّ لسانيّ موضوعه الأساسيّ هو «الاقتراض اللغوي» linguistic borrowing بصفة عامّة و«الاقتراض المعجميّ» lexical borrowing بصفة أخصّ. وما يميّز الاقتراض عن التداخل اللغويّ lan- guage interference هو أنّ الأوّل يتعلّق بما اندمج من عناصر لغويّة أجنبيّة في النظام اللغويّ بعد فترة زمنيّة طويلة نسبيّا، في حين يتعلّق التّداخل بالعناصر اللغويّة التي تُستعمَل في الكلام في فترة زمنيّة محدودة (Field، 2002، ص 4). وقد خصّصنا القول في الاقتراض المعجمي لأنّ الاقتراض يقع غالبا في مستوى النظام المعجميّ الذي يكون غالبا أكثرَ قبولا للتغيّر من سائر نُظَيْمات اللغة (كما بيّن ذلك Deroy، 1956، ص 67؛ والجميل، 2013، ص ص 56-55). ويعدّ الاقتراض اللغويّ ظاهرةً تنتج غالبا عن ظاهرة اتّصال اللغاتlanguage contact، بالإضافة إلى ما تُحدثه من تداخل لغويّ (Weinreich، 1974)، وينتج اتّصال اللغات نفسه عن اتّصال مستعملي اللغات المختلفة أو الجماعات اللغويّة المختلفة بعضها ببعض، وهو ما يسمّى لدى الباحثين أيضا «اتّصال الشعوب» contact des peuples (Mackey، 1976، ص ص 11- 198؛ الجميل، 2013، ص ص 40-39 وص ص 94-87).

إن الباحث في الاقتراض يُعْنَى في دراسته بثلاثة أمور أساسية هي: (1) التأصيلُ وهو تحديد الأصل الأجنبي الذي أخذت منه المقترضات، و(2) وصفُ التّغييرات الصّوتيّة والصّرفيّة والتّصريفيّة والدّلاليّة الّتي قد تكون طرأت على المفردة في اللغة المورد، و(3) تحديدُ تاريخ الاقتراض. ويعدّ النشاط التأصيلي مبحثا مركزيّا وحاسما من مباحث الدّراسة الاقتراضية، إذ تترتّب عن دقّة تحديد الأصل الأجنبي دقّةٌ في تحديد التغييرات الطارئة على المفردة ودقّة في التأريخ. فإن أخطأ الباحث في عملية التّأصيل كانت بقية البحث عرضة للخطإ والاضطراب.

والبحثُ في أصول المقترضات في اللغات هو نشاط علميّ تتضافر فيه مجموعةٌ من التخصّصات، من أهمّها اللسانيات التاريخية واللسانيات الاجتماعية وعلم الأصوات وعلم الصرفِ الاشتقاقيّ وعلم الصرف التصريفيّ وعلم الدلالة. فإنّ دراسة المقترضاتِ هي دراسة تاريخية دياكرونية لجزء من اللغة، وهي دراسة للغة ضمن



محضنها الاجتماعيّ، وهي دراسةٌ لغويةٌ تتعلّق بأصوات المفردات المقترَضة وبناها الصرفية وضروب تصريفها ودلالاتها. ويُفيد الباحث في هذه التخصّصات المتضافرة من مكتسبات علوم رافدة أهمّها علم التاريخ وعلم الجغرافيا وعلم الطبيعة وغير ذلك من العلوم غير اللغوية التي يمكن أن تكون أدلّة على انتقال المسمّيات وأسمائها من مكان إلى آخر ومن لغة إلى أخرى. إذ يحتاج الباحث في الاقتراض مثلا إلى: (1) معرفةِ تاريخ المسمّى لدى أهله الأوائل ولدى أهله الجدد وتاريخ استعمال الاسم لدى هؤلاء وأولئك، و(2) معرفةِ مواضع نشأة المسمّى ومواضع انتقال الاسم بين البلاد، و(3) معرفةِ خصائص المسمّى الماديّة إن كان شيئا حسيّا وخصائص مفهومه وتصوّره إن كان أمرا مجرّدا، وغيرِ ذلك مما يساعده على الوفاء بأركان دراسة المقترَض، ومن أهمّها تحديد اللغة المصدر والأصل الأجنبي.

ولا شكّ أنَّ هذه المباحثَ اللغويةَ وغيرَ اللغوية المتضافرةَ أكبرُ دليل على صعوبة دراسة الاقتراض وعلى حاجة الباحث فيه إلى تخصّص لسانيّ متين يسنده اطّلاعٌ على علوم أخرى ساندة مُساعدة. وقد قدّمنا التخصّص اللسانيّ على المعارف الأخرى لأنّ دراسة الاقتراض هي قبل كلّ شيء دراسةٌ للفظ من اللغة وليس لشيء من الأشياء، أي إنّها دراسة للأسماء والأدلّة اللغوية وليست دراسة للمسمّيات والمراجع.

على أنّ ما ذكرناه من أهميّة المعارف الرافدة قد أدّى ببعض المتخصّصين فيها كالمؤرّخين والجغرافيين وعلماء الطبيعة وغيرهم إلى الخوض في دراسة الاقتراض دون أن يكونوا على قدر كاف من التخصّص اللسانيّ. وهو ما جعلهم يقعون في كثير من الأحيان في ما سمّيناه تأصيلا غير علميّ. وقد ذكرنا في بحث لنا (الجميل، 2013، ص ص 20-18) نماذجَ موجزة من هذا التأصيل الذي يخوض فيه غيرُ المتخصّصين.

ولمّا كانت معرفةُ أكثرِ من لغة أمرًا شائعا لدى كثير من الناس، فإنّ منهم من يتوهّم أن هذه المعرفة كافيةٌ للخوض في مسألة الاقتراض وهو لا يدرك أنه مبحث لساني يحتاج إلى التخصّص.

ونخلص مما سبق إلى أنّ التأصيل غير العالِم يؤدّي إلى أحد النتائج التالية: أن يخطئ المؤصِّلُ في تحديد الأصل الأجنبيّ للّفظ المقترَض وهو في الحقيقة من أصل أجنبيّ آخر، أو أن يخطئ بذكر أصل أجنبيّ للفظ هو في الحقيقة أصيل في لغته.

ومن المهمّ أن نشير إلى أن الخائضين غير المتخصّصين (من الباحثين أو من عامة



الناس) في أمر البحث عن أصل الألفاظ لا يصدرون دوما عن التوجّهات نفسها، بل تتعدّد دوافعهم وأهدافهم، وتتفاوت درجة القصدية في ذلك. وقد رأينا أن ننوّع الأمثلةَ حتى نتبيّن أكبر عدد ممكن من هذه التوجّهات.

2- التوجّهات الإيديولوجية في التأصيل غير العالِمِ:

أوقفتنا دراسة مطوّلة لقضيّة الأعجميّ في القرآن الكريم، رصدنا فيها مختلف المواقف منها ومختلف مناهج معالجتها منذ القرن الهجري الأول (القرن السابع الميلادي) إلى القرن الخامس عشر الهجري (بداية القرن الحادي والعشرين الميلادي) (الجميل، 2013)، على مجموعة من التوجّهات الإيديولوجية الّتي أدّت إلى إنكار هذه الظاهرة اللغويّة في القرآن الكريم أو إلى معالجتها معالجة غير علميّة. ويمكن أن نجمل هذه التوجّهات في: التعصّب القوميّ، والتعصّب الدينيّ، والتعصّب الثقافيّ الحضاريّ بما فيه من نزعات استشراقية أو تغريبية. وقد ظهرت هذه التوجّهات الإيديولوجية لدى اللغويين العرب والمسلمين القدامى والمحدثين ولدى المستشرقين والباحثين المحدثين بدرجات متفاوتة ولدوافع متنوعة وفي ظروف تاريخية مختلفة. لكنّ من المهمّ أن ننبّه إلى أنّ مدوّنة هذه الدراسة قد اقتصرت على قضية الأعجمي في القرآن الكريم، وهي قضية خلافية بطبعها لأنّها تتعلّق بكتاب ديني يقدّسه أكثر من مليار ونصف مليار مسلم من جهة أولى، وينكر مصدره الإلهيّ عددٌ آخر من النّاس الذين ينتمون إلى ثقافات وأديان أخرى من جهة ثانية.

لكنْ إن وجّهنا النظر إلى قضية الاقتراض اللغويّ في اللّغة العربيّة بصفة عامّة دون أن نصلها بكتاب مقدّس، فإنّنا نلاحظ أنّ تلك التوجّهات نفسها تظلّ متحكّمةً في التصوّرات غير العلميّة لظاهرة الاقتراض اللغويّ، رغم تغيّر خصوصيّة الموضوع والظروف التاريخية والفضاء المعرفيّ الإبستيمولوجيّ. إذ تبقى العربية دوما لغةً مرتبطة بالقرآن الكريم تجد في أنفس كثير من الناس محبّةً وإكبارا يصلان أحيانا حدّ التقديس، وتجد في أنفس أناس آخرين استهانةً تصل إلى حدّ التقليل من قيمتها ومحاولة محاربتها. وقد يدفع هذا التقديس إلى إنكار دخول بعض المقترضات إلى العربية أو إلى المبالغة في بيان فضل العربية على سائر اللغات بالإقراض، كما قد يدفع التعصّب للغات أخرى أو محاربة العربية والتعصّب ضدّها إلى المبالغة في إظهارها لغةً مقترِضةً معوّلة على



اللغات. ولا عجب أن تكون اللغة العربية - وأيّة لغة أخرى يحاول أهلها أن يكون لهم دور حضاريّ في هذا العالَم- مثارَ خصومة وصراع. فإنّ اللغة تعدّ جزءا لا يتجزّأ من مقوّمات الهُويّة القوميّة أو الدّينية لدى الشّعوب، وهي وسيلة في كلّ صراع سياسيّ وثقافيّ وحضاريّ مثلما هي موضوع لكلّ واحد من هذه الصراعات (Myhill، 2006؛ Koerner، 2001؛ Koerner، 2004؛ 2008، Calvet، 1987).

ولأننا قد درسنا مظاهر التعصّب الديني في معالجة قضية الأعجمي في القرآن الكريم (الجميل، 2013) لدى بعض المسلمين واليهود والنصارى، فإننا سنكتفي في بحثنا هذا بذكر مظاهر من التأصيل غير العالِم التي تدل على تعصّب قوميّ وتعصب ثقافيّ حضاريّ.

2. 1. التعصّب القوميّ: يرجع التعصّب القوميّ إلى مفهوم حديث في الفكر السياسيّ الحديث يتعلّق بالشعور القوميّ الذي ظهر بأوربا في نهاية القرن الثامن عشر وانتشر بعد ذلك في مختلف أنحاء العالَم. وتعدّ اللغة مقوّما أساسيّا من مقوّمات الهوية القومية (Myhill، 2006).

ونجد في ما نطّلع عليه من تأصيل لبعض المقترَضات في العربية ضربيْن من التعصّب القوميّ: تعصّب قوميّ عربيّ للعربية وتعصّب قوميّ ضدّ اللغة العربية. وسنذكر في هذه الفقرة نماذج متنوّعة لذلك التأصيل غير العالِم. النموذج الأول من التعصّب القومي العربيّ، والنموذج الثاني من التعصّب القوميّ ضدّ العربية نكتفي فيه بتوجّه أمازيغيّ.

2. 1. 1. التأصيل غير العالِم المتعصّب للعربيّة: يمكن أن نعدّ الكاتب الليبي علي فهمي خشيم (1936- 2011) أهمّ نموذج معاصر للتعصب القوميّ للغة العربية. وهو في الأصل مختصّ في الفلسفة الإسلامية والتصوّف، ثم توجّه من باب الهواية إلى الدراسات اللغويّة (خشيم (1990)، 1/ 11). وقد كان المرحوم ناشطا في وسائل الإعلام الليبية المسموعة والمرئية والمكتوبة، وتولى مسؤوليات مهمّة في المؤسسات الحكومية، وكان مقرّبا من نظام معمّر القذافي. واضطلع بدور مهمّ في ترويج الفكر القوميّ العربي في مجال العلاقات بين اللغات. وقد قدّم خشيم في الإذاعات والقنوات التلفزية الليبية عدّة برامج تتعلّق بفضل العربية على سائر لغات العالَم، ثم حوّل مادتها إلى كتب مقروءة منها «رحلة الكلمات (الرحلة الأولى)» (1986، 2001) و«رحلة الكلمات الثانية» (1998).

يقوم عمل خشيم التأصيلي على فكرتين أساسيّتين: الفكرة الأولى هي أن معظم ما يُظنّ أنه من المقترَضات في العربية إنما هو في الحقيقة عربي أصيل، والفكرة الثانية هي أنّ معظم ما يُظَنّ أنّه أصيل في اللغات الأجنبية إنما هو في الحقيقة من أصل عربيّ. فمعظم الكلمات في اللغات المختلفة يعود عند فهمي خشيم إلى أصل عربي. وقد سبق أن بيّنتُ المنطلقات التاريخية واللغوية التي يعتمد عليها فهمي خشيم بتفصيل في بحثي المذكور آنفا (الجميل، 2013، ص ص 243-224).

وسنكتفي بذكر بعض الأمثلة من التأصيل غير العالِم من كتاب «رحلة الكلمات (الرحلة الأولى)». وقد عرض خشيم في مقدّمته تصوّره لتاريخ اللغة العربية وعلاقاتها بلغات العالم قديما وحديثا. ومن المفيد أن نستعرض باختصار أهمّ ما تظهره هذه المقدمة من فكر علي فهمي خشيم ومنطلقاته الفكرية وتصوّره للغة العربية ممّا نفهم به مظاهر التأصيل غيرِ العلِم التي سنعرضها لاحقا عرضا نقديا.

يحتوي الكتاب على مقدمة ومتن وملحقيْن، وهو في الأصل عمل إذاعي قدّمه بين سنتي 1984 و1985 بإذاعة الوطن العربي الكبير، ثم حوّل مادّته إلى كتاب منشور بعد أن أحدث فيه بعض التعديلات المناسبة (خشيم، 2001، ص 9). والواضح من طبيعة المحمل الأصلي الذي وردت فيه مادة الكتاب أنه موجّه إلى جمهور واسع من المستمعين (ثم من القراء) تختلف مستوياتهم الثقافية والعلمية وتتفاوت، وهذا هو السبب الذي جعلنا نختار هذا الكتاب لتوافقه مع موضوع البحث الذي يُعنى بالتّصوّرات الشعبية. وقد كان خشيم على وعي بأن المستوى العلميّ لدى الجمهور المستهدف هو أقلّ من مستوى الباحثين المتخصّصين، فاختار له منهجا «بسيطا سهلا مداعبا أحيانا، بعيدا عن تعقيد المصطلحات وإشكال التعبيرات التي لا يفهمها إلا الراسخون في العلم» (ص 9). ويظهر هذا الوعي تمكّنَ الكاتب من طرائق مخاطبة الجمهور الواسع غير المختصّ وسعيَه إلى التأثير العاطفي بالوسيلة الممتعة لأن المخاطَبين بطبيعة تكوينهم المعرفيّ لا يحتاجون إلى الإقناع العقلي العلمي بمثل هذه الأفكار. والكاتب بهذه الطريقة الممتعة المسلية التي تتضمّن فكرة وموقفا إيديولوجيّا من اللغة العربية يحقّق هدفيْن متلازميْن: الأول هو عرض أفكاره المتفرّدة التي تمجّد العربية وتجعلها أمَّ اللغات، والثاني هو الاستجابة لما يعرفه لدى عامة الناس من تصوّر تقديسي للعربية يغلب عليه الطابعُ غيرُ العلميّ في ما يتعلّق بقضية علميّة دقيقة وصعبة هي قضية التّقارض بين اللغات. فبيْن



الكاتب وجمهوره الواسع ضربٌ من التواطؤ بين ما يدّعيه لنفسه من سلطة علميّة وما يتوقّعه من النّاس من تصوّر للغة العربية، فيعكس هو بطريقة تبدو في الظاهر علميّةً ما يتصوّره الناسُ وما يتبنّونه من تقديس للغتهم. ويستجيب في الآن نفسه لمقتضيات مرحلة سياسيّة تتبنى الفكر القوميّ وتسعى إلى تحقيق الوحدة العربية بين شعوب متنوّعة في الظاهر لكنها موحّدة على حدّ اعتقاد المشروع القوميّ، وتكون اللغةُ العربيةُ هي الوسيلة التي تُستَخْدَم للإقناع بهذا التصوّر.

ويستند علي فهمي خشيم (2001، ص ص 18-10) إلى معطيات تاريخية تؤدّي إلى إعادة تصنيف لغوي وإعادة اصطلاح ليمهّد السبيل إلى عدد كبير من التأصيلات اللغوية التي تدعم تصوّره. إذ يبيّن في البدء أنّ اللغة العربية هي الممثل الأبرز للغة العروبية (التي يسمّيها المستشرقون لغة سامية لاعتبارات دينية عقدية توراتية) ثم يبيّن أن العربية هي من أقدم اللغات المستعملة وأنها سبقت اليونانية واللاتينية والإنجليزية بعصور طويلة، وأن هذه اللغات عالة على العربية، لأنّ مجمل رصيدها اللغوي هو من أصل عربيّ. ويستند الكاتب بذلك إلى تصوّر للغات يقوم على وحدة الأصل لا على تنوّعه على أساس اختلاف العائلات اللغوية، ويجعل من العربية أصلا ترجع إليه اللغات المتباعدة تاريخيا وجغرافيا. ويمكن اختزال تصوّر علي فهمي خشيم اللغويّ في أنّ العربية هي أصل اللغات «العروبيّة» (وهي، كما يرى، التّسمية الصحيحة لما يسمَّى «لغات سامية» كالأكدية والسريانية والعبرية) وأنّ معظم اللغات التي تعدّ لغات هندية أوربية (كاللاتينية) أو لغات حامية (كالمصرية القديمة والأمازيغية) هي في الحقيقة لغات عربيّة عروبيّة. وقد صرّح في كتابه «اللاتينية العربيّة» (خشيم، 2002، ص 17) أن العربيّة هي «أقدَم لغة على وجه الأرض» وأن الجزيرة العربية هي المكان الذي نشأت فيه اللغة الإنسانية الأولى وهي العربية، ومنها تفرّعت بقية اللغات (2002، ص 21).

إنّ هذا التصوّر الخاص لا يستند إلى معطيات علميّة دقيقة بل إلى إسقاطٍ لأحوال الواقع المعاصر على التاريخ الماضي. فجميع الأقطار الناطقة اليوم بالعربية هي عنده أقطار عربية منذ قديم الزمان، ولغاتها القديمة عنده لغاتٌ عربيّةٌ. أمّا لغات الشعوب المجاورة فهي أيضا عربية الأصل لأنّ التاريخ عنده يؤكّد أن العربية قد استُعْمِلَت في تاريخ أقدم من استعمال تلك اللغات. ومن أهمّ مظاهر ضعف العلميّة في هذا التصوّر أن الكاتب لا يأخذ بعين الاعتبار حقيقةَ انقسامِ اللغة إلى لهجات وتحوّلِ اللهجات

بمرور الزمن المتطاول إلى لغات مستقلّة وتباعدِ اللغات بذلك بعضها عن بعض. كما لا يأخذ بعين الاعتبار ما تؤكّده البحوث اللسانية من انقسام اللغات إلى عائلات لغوية واختلاف هذه العائلات اللغوية في أنظمتها الصوتية وأبنيتها الصرفية والتركيبية، وما تشترطه البحوث الاقتراضية من ضرورة وجود أدلّة تاريخية على اتّصال الشعوب لتأكيد اتّصال اللغات وتقارضها.

على أن علي فهمي خشيم لا يكتفي ببناء تصوّر خاصّ للعربية وتاريخها وصلتها باللغات الأخرى، بل يسعى في الآن نفسه إلى دحض التصوّرات التي تعَدّ علميّة وتحظى بالقبول العام لدى الباحثين الجاديّن، لأنّ إستراتيجية التأثير عنده تقتضي نفي الفكرة الأخرى التي تخالف تصوّره وتنفير الجمهور الواسع من الناس منها. ولا يقوم الردّ والدحض على معطيات تاريخيّة أو علميّة موثّقة بل على اتّهام بالنزعة الاستعمارية «لأن الموقف الأوروبي الاستعماري يقبل أن تكون لغات أوروبا جاءت من نهر الكنج ويرفض أن تكون منقولة عن أرض العرب. وهذه مسألة محزنة جدا تظهر أهل الغرب، حتى «العلماء» منهم بمظهر غير إنساني للأسف» (خشيم، 2001، ص 11). ولهذا الاتّهام أهمية بالغة في إستراتيجية التأثير العاطفي، فإن خشيم يدرك أن التصوّر الشعبي الواسع لدى العرب يميل إلى موقف سلبيّ من الاستعمار الأوروبي. وهو موقف طبيعي ومفهوم، خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار محاولات الاستعمار طمسَ الهويّة العربيّة الإسلاميّة وتوظيف المستشرقين للسيطرة الثقافية على الشعوب المستعمَرَة. لكنْ ينبغي ألا يتحوّل إلى نظريّة مؤامرة تنكر الجهود العلميّة التي أنجزها علماء اللغة الغربيّون في وصف لغاتهم وبيان علاقاتها وتحديد أصنافها وعائلاتها.

ويعتمد علي فهمي خشيم على تصوّر خاص لقضية الاقتراض اللغوي بين اللغات. إذ يذهب إلى أن السبق التاريخي هو دليل مطلق على إقراض العربية للغة الإنجليزية مثلا. والحقيقة أنّ السّبق التاريخيّ للغة العربيّة على اللغة الإنجليزية أمرٌ لا ينكره أحدٌ، لكنّ هذا السّبق لا يعني أن الإنجليزية ليست لغة مستقلة تنتمي إلى فرع من عائلة لغوية قديمة انحدرت منه واستقلّت عن شقيقاتها بعد أن ورثت معظم الخصائص الصرفية والتركيبية ومعظم الرصيد المعجميّ من ذلك الفرع أو من تلك العائلة. وقد نتج عن هذا التصوّر عدد كبير من مظاهر التأصيل غير العالِم اعتمد فيها الكاتب على مجرّد التشابه الصوتيّ والتقارب الدلاليّ بين ألفاظ مختلفة الأصول من لغتين مختلفتين.



وسنذكر مظاهر من بين آلاف الأمثلة التي يذكرها الكاتب مكتفين بتحليل بعضها تحليلا نقديّا.

والتخريجات التي سنذكرها نوعان: أسماء أعلام ومفردات معجمية عامّة. وتكمن أهمية الأسماء الأعلام في أنها تعبّر عادة عن خصوصيّات الجماعة اللغوية في اللغة التي تستعملها، وأن انتقالها بين اللغات يتمّ بالاقتراض لا بالترجمة مثلما يحدث مع كثير من المفردات المعجمية العامّة، وأنها كثيرا ما تحافظ على خصوصيّات لغوية (صوتية أحيانا، وصرفية في الغالب) ترتبط باللغة التي ظهرت فيها. ولذلك يسهل التفطّن إلى عجمة الأسماء الأعلام وتبيّن أصلها الأجنبي.

وممّا أرجعه علي فهمي خشيم (2001، ص ص 14-12، بالهامش رقم 1) إلى أصل عربي اسم اللغة «الإنجليزية» في حدّ ذاته. فهي من اسم قبيلة جرمانية تدعى Angle، وتعني هذه الكلمة (كما ينقل المؤلّف عن عن «معجم أكسفورد الوجيز»): شصّ (صنّارة) صيد السمك؛ زاوية؛ ولها معنى بعيد هو «الانحناء، يحني، حنيّ». وقد مضى الكاتب في ذكر مقابلات بين ألفاظ من لغات مختلفة (عربية، فارسية، يونانية، لاتينية) حتى توصّل إلى أن اللفظة ليست من اللاتينية angulus التي تعني صنارة، بل هي من العربية «الناقلة» التي تعني «قبيلة تنتقل إلى أخرى» [كذا]. وقد انتقلت الكلمة العربية حسب رأيه إلى اليونانية agko التي تفيد الانحناء، ثم صارت agkos ثم تحولت إلى angusالتي تطورت إلى angulus فسميت بها القبيلة الجرمانية.

والواضح من المسار الذي سار فيه المؤلف أنه ينتقل من فكرة إلى فكرة ويقترح ألفاظا وتغييرات في صيغها دون سند علمي دقيق صحيح. حتى ينتهي الأمر به إلى القول إنه مجرد اقتراح قد يكون صحيحا أو خاطئا. فإن نظرنا في مقترحه نظرة جادّة، تساءلنا عن القواعد الصوتية التي أدّت إلى التحول من اللفظ العربي «ناقلة» إلى اللفظ اليوناني agko. فباستثناء الصوت «k» الذي يمكن أن يكون إبدالا من القاف العربية، لا تظهر أصوات أخرى من اللفظ «ناقلة» في اللفظ اليوناني. أما من حيث الدلالة، فقد ذكر أن اللفظ اليوناني قد اشتقت منه ألفاظ تدل على «المرساة» (agkurn)، لشكلها المنحني، فما صلة الانحناء أو المرساة بالقبيلة التي تنتقل من قوم إلى قوم؟

ولقد بيّن Chantraine (1968، 1/ 11) في «القاموس التأصيلي للغة اليونانية» أن الأسّ اليونانيّ -ἀγκ (*ank-، وهذا هو النطق الصحيح في اليونانية حين يتجاور

حرفgوحرف k، فيظهر حرف n) يرجع إلى أصول سنسكريتية مؤكّدة ودقيقة أهمها **ancati** بمعنى «انحنى courber»، وقد تولّدت منه مشتقّات كثيرة تدلّ على الانحناء والمرفق وشصّ الصنارة وذراع المقعد والبُرعم والعُقدة، وغيرُها من المعاني كثير (Chantraine، 1968، 1/ 10-11. وانظر أيضا: Beekes، 2010، 1/ 12). ولذلك يبدو تأصيل علي فهمي خشيم للفظة التي أخذ منها اسم اللغة الإنجليزية بعيدا عن الصواب من الناحية الصوتية ومن الناحية الدلالية. أما من الناحية التاريخية فلم يأت الكاتب بدليل تاريخي دقيق موثّق على أن القبيلة الجرمانية قد أطلقتْ على نفسها أو أطلقت عليها القبائلُ أو الجماعاتُ البشريّة التي عاصرتها هذا الاسمَ العربيَّ.

ولعلي فهمي خشيم تخريجاتٌ أخرى في كتابه «رحلة الكلمات (الرحلة الأولى)» لكثير من الأسماء الأعلام كأسماء المدن والبلاد والشوارع وأسماء الأعلام أرجعها إلى أصول عربية، مثل «مرسيليا» (ص ص 61-63) و«الشانزيليزيه» (ص 66) و«غينيا» و«غانا» (ص ص 139-140) و«بيونس آيرس» (ص ص 159-162) و«طروادة» و«أثينا» و«أتيكا» و«طيبة» (ص ص 167-169) و«أمريكا» (ص ص 351-352) و«أستراليا» (ص 352) و«شكسبير» (ص ص 35-37) و«نرسيس» و«نرجس» (ص ص 147-149). وزاد خشيم في كتابه «رحلة الكلمات الثانية» (1998) تخريجات أخرى تظهر أصولا عربية لأسماء بلاد ومدن أخرى منها «فرنسا» و«النمسا» و«جرمانيا» و«إسبانيا» و«روسيا» و«باكستان» و«اليونان» و«روما» و«مدريد» و«الصّين» و«اليابان» (ص ص 99-69).

ودون النظر في تفاصيل هذه التخريجات (تجنّبا للتكرار والإطالة) ندرك أنّ الكاتب يميل إلى التعسّف في التأصيل معتمدا على تشابهِ حرف أو حرفيْن من حروف الاسم العلَم الأجنبيّ وصلةٍ دلاليّة شديدة التعميم مع ألفاظ عربية، فينتهي إلى القول بعروبة تلك الأسماء دون أن يقدّم أدلّة تاريخية متينة تدعم الأدلّة اللغويّة الّتي تفتقر كما أسلفنا إلى المقبوليّة.

وتختلف المفردات المعجميّة العامّة عن الأسماء الأعلام، إذ يمكن أن تنتقلَ الأعلام من لغة إلى أخرى وتندمجَ في أنظمة اللغات المصادر الصوتية والصرفية والتصريفية والدلالية دون أن يبقى فيها أثرٌ من العُجْمة. وهو ما يجعل من التفطّن إلى أصلها الأجنبيّ صعبا في بعض الأحيان (الجميل، 2013، ص ص 71-50). غير أن أصول الدراسة الاقتراضية كما وضعها الباحثون (مثل: Weinreich، 1974، ص 86) تفرض



دعم الدراسة اللغوية بمنظور ثقافيّ واجتماعيّ ونفسيّ وبمعلومات تاريخيّة وعلميّة دقيقة. والحقيقة أننا لا نرى حرصا لدى علي فهمي خشيم على الدليل التاريخي في تأصيل المفردات المعجمية، إذ يكتفي بالتشابه بين بعض الأصوات والتقارب في المعنى العامّ ويعتمد على نظريّته التي تؤكّد أمومة العربية لجميع اللغات في العالَم.

ونذكر من المفردات العامة التي أصّلها في العربية ما ينتمي إلى حقل أسماء الحيوانات مثلا (خشيم، 2001، ص ص 415-410). وقد راوح بين التفصيل فيها أو الإجمال، ويمكن اختزال بعض ما ذكره في الملحق الثاني في الجدول التالي مكتفين بذكر بعض الألفاظ الأعجمية بحروف لاتينية مع ذكر اللغة بين قوسين باختصار:

المفردة الأجنبية	الأصل العربية
animal (Eng.)، anima (Lat.)	أَنَمَ، الأنام، الأنيم؛ نَأَمَ: الصوت الحركة، وهي من طبيعة الحيوان
bee (Eng)، bi (Sw. Dan)، bij (Dut.)، biene (Ger.)، abeille (Fr.)، abeja (Sp.) abelha (Pr.)، ape (It.)	في المصرية: B.t (ب+ تاء التأنيث)= نحلة
beetle (Eng.)، ذات صلة بكلمة bite بمعنى يعضّ ويقطع بالأسنان	بتَّ= قطَعَ
kâfer (Ger.)، chafer (Eng.)،	حَفَرَ
jowe	جُعَلٌ
bull (Eng.)	بعل (البعل= القويّ)
tjur (Sw.)، tyr (Dan.)، stier (Dut.)، stier/ bulle (Ger.)، taureau (Fr.)، toro (It.)، touro (Por.)	ثَوْر



المفردة الأجنبية	الأصل العربية
fjari (Sw.)، borboleta (Por.)، farfalla (It.)	فَرَرَ ← فرفر، فرفار، فرفارة، فرفرة= العجلة والخفة، وهي شأن الفراشة (قارن الفرفور= الطائر الصغير)
cat (Eng.)، katt (Sw.)، chat (Fr.)، gatto (It.)، catta، cattus (Lat.)	قِطٌّ
eagle (Eng.)، aguila (Sp.)	قَعَلَ. القاعقة: الجبل الطويل، القواعل: رؤوس الجبال، وعقاب قيعلة وقوعلة: تأوي إلى القواعل أي تعلوها. وهذا هو شأن النسور.
elephant (Eng.)	فيلٌ
flea (Eng.)، uloo (Dut.)، floh (Ger.)	فَلَلَ [كذا]. فالية، وجمعها فوالي [كذا]، هناة كالخنفساء رُقط. قارن: فَلاَ رأسه يفلُوه ويفلِيه، بحثه عن القمّل.
fly (Eng.)، flanga (Sw.)، flue (Dan.)، vileg (Dut.)، fliege (Ger.)	فَلَلَ [كذا]. فَلَّ: هرب، انهزم، (قارن فرّ (بتعاقب اللام والراء)، فرّ كذلك (حكاية صوت أجنحة الطير عند بداية طيرانه خاصة)
chèvre (Fr.)، cobra (Sp.)، cabra (Por.)، capra (It.)	عرفت عبادة الكابيري Cabiri عند اليونان نقلا عن الكنعانيين، ورمزهم الطوطمي الماعز (...) من الجذر الكنعاني-العربي: كَبَرَ [كذا]. دخلت اللاتينية capre ومنا انتقلت إلى لغات مختلفة

نلاحظ عند التأمّل أنّ هذه التخريجات أنواع:

(1) بعض التخريجات يبدو فيه تكلّفٌ واضحٌ، وخصوصا من النّاحية الدلالية، مثل الربط بين كلمة beetle (الخنفساء) وكلمة «بَتَّ»، أو بين كلمة bull (الثَّوْر) وكلمة



«البَعْل» (بمعنى القويّ)، أو بين كلمتيْ chafer و kâfer (الجُعْلُ) وكلمة «حَفَرَ»، أو بين كلمة bee (النّحلة) وما قاربها في اللغات الأوروبية وكلمة t.B المصرية الدالة على النحلة (والكلمة المصرية عنده كلمة عربية أو عروبية)، أو بين كلمة fly وكلمة «فَلَّ» أو «فَرَّ». إذ توهم التخريجات التي تذكر الأفعال العربية وقد تحوّلت إلى أسماء حيوان في تلك اللغات الأوربية بأن الأوروبيين قد اقترضوا الأفعال ثم اشتقّوا منها الأسماء. في حين أن المنطقيّ هو أن تقتَرَض الأسماء مباشرة، إذ تؤكد الدراسات الاقتراضية أن الأسماء أكثرُ عُرْضَة للاقتراض من سائر أقسام الكَلِم كالصفات والأفعال (Field، 2002، ص 36).

(2) من المفردات المذكورة ما يترابط حقّا في علاقة اقتراضية، لكن العربية هي التي اقترضت هذه المفردة على الأرجَح. ومن ذلك أنّ كلمة «القِطّ» (وعربيّتها الأصيلة هي «الهِرّ») هي على الأرجح مقترَضة من اللاتينية cattus أو catus (Dozy، 1881، 1967، 2/ 366)، وهذا الاسم موجود أيضا في اليونانية κάττα [katta] و κάττος [kattos] لكنه لفظ متأخّر ولا يُعرف أصله حسب رأي Chantraine (1968، 2/ 505). ولعل الباحث بحاجة إلى معرفة البلاد التي ظهر فيها هذا الحيوان وعاش أو التي أُنّس حتى يحكُم على المسألة اللغوية.

أما كلمة «فيل» في العربية فهي مقترَض قديمٌ من إحدى اللغات الهنديّة على الأرجح. والكلمة موجودة في لغات مختلفة، لكن اللغويّين لم يصلوا إلى رأي نهائيّ في أصلها. إذ يذكر Chantraine (1968، 2/ 338) أن اللفظ اليوناني ἐλέφᾱς, -αντος [éléphâs، -antos] يدلّ على «العاج، ناب الفيل، الفيل». وقد ورد في نصوص قديمة من عهد هوميروس (القرن 8 ق.م) وهيريدوت (484 ق.م- 420 ق.م)وأرسطو (384 ق.م- 322 ق.م). وقد أورد شونتران تأصيلا يرى فيه صاحبه أنّ اللفظ اليوناني قد اقتُرِض في الألفيّة الثانية قبل الميلاد، لا من لغة إفريقيّة بل من إحدى لغات آسيا الصغرى التي كانت في تلك الفترة تشهد فترة ازدهار في استغلال العاج. إذْ عُثِر في نصّ ثلاثي اللغات في «راس شمرا» على لفظ حثّي (hittite) هو *lahpaš* ويعني «سنّ (الفيل)، عاجٌ» لكنّ هذا اللفظ نفسه مقترَض في اللغة الحثّيّة وليس أصيلا فيها. وقد استبعد شونتران تأصيلا رأى أن أصل اللفظ اليوناني هو اللفظ السنسكريتي ibha-. وهو ما نتّفق فيه معه. إذ الأقرب أنّه أصل ivory (أي سنّ الفيل أو العاج) وليس أصل elephant وما ماثَلها.



وقد عدنا إلى اللفظ الحثّي المذكور، فوجدنا أنّ Güterbock & Hoffner (1989، ص 13) يَرَيَان في «القاموس الحثّي» أنّ معناه ليس مؤكّدا لأن الترجمة بين النصوص الثلاثة في نقش «رأس شمرا» ليست دقيقة.

والحقيقة أن الحسم في أصل كلمة «الفيل» لا يبدو لنا حاليا أمرا سهلا ويحتاج منا إلى شيء من التوقّف، لأن اللفظ موجود في صيغ قريبة من اللفظ العربي في لغات سامية كالأكدية والعبرية والآرامية أيضا. وقد وجدنا أنّ van Thielem (1845، ص 444، الهامش رقم 2) يذهب – في مقال له إلى أنّ العرب قد أخذوا اللفظ من السنسكريتية phil (وهو اسم من بين أسماء كثيرة تطلق على الفيل في هذه اللغة، ومنها: hastin، ibha، phil، dwipa، dwirada، matanga، samuja، kanjara، goja). ويرى فان تيليم أن اللفظ العربي قد انتقل إلى اليونانية بعد أن أضيفت إليه «ال» التعريف: el-ephas، ومن هذه اللغة انتقل إلى اللاتينية وإلى لغات أخرى، وهو دليل عنده على أن الساميين وسكّان سورية هم الذين عرّفوا الغربيين بهذا الحيوان ونقلوه من بلاد الهند إلى أوروبا. وقد ذكر Jeffery (1938، ص ص 231–230) أن اللفظ من أصول إيرانية قديمة، وأنه يوجد في البازندية في شكل pīl وانتقل منها إلى السنسكريتية والأرمينية، كما انتقل إلى الأكّدية والآرامية والسريانية. ثم ختم برأي يبدو لنا غريبا، فقد ذكر أنّ هناك من يرجّح أن اللفظ مأخوذ من اسم القائد العسكري الحبشي «أفيلاس» الذي غزا في نهاية القرن الثالث الميلادي جنوب الجزيرة العربية مستخدما الفِيَلَةَ، وذلك بتحريف لفظة «أفئيل» لتصبح «فيل».

وإذا صحّ اللفظ الذي ذكره فان تيليم، فهو الأقرب إلى الصواب حاليا، لأنه يعتمد على معطيات لغوية تظهر تقاربا شديدا بين اللفظ الأجنبي الأصلي واللفظ العربي (phil/ فيل) ولأنّ المعطيات التاريخية والطبيعية ترجّح أن يكون هذا الاسم قد أطلق على الفيل في موطن مهمّ من مواطنه وهو بلاد الهند، ثم انتقل إلى العربية من لفظ يحتوي على الفاء لا على الباء المهموسة (p). غير أن المشكلة هي أنّنا لم نجد في القاموس السنسكريتي- الإنجليزي الذي وضعه Monier-Williams (1960، ص 630) هذا اللفظ بحرف الفاء، بل بحرف الباء المهموسة (pilu)، ويطلق على نوع من الأشجار وعلى ثمره واسمه العلمي Careya Arborea، وعلى الدودة، وعلى السّهم، وعلى جذع النخلة، وعلى الفيل). وهذا القاموس يعدّ عملا موسّعا يعوّل عليه الباحثون في الرصيد



المعجمّي السنسكريتي. ولعلّ ما بين أيدينا من قواميس لا يحتوي على اللفظ المقصود الذي ذكره فان تيليم.

والخلاصة التي يمكن التوصّل إليها حاليّا هي أنّ اللفظ العربيّ «الفيل» قد يكون مقترضا إمّا من السنسكريتية أو إحدى لهجاتها في فترة زمنيّة قديمة أثناء الاتّصال التجاري بين العرب والهنود، وإمّا من إحدى اللغات السامية التي اقترضت هي نفسُها ذلك اللفظ السنسكريتيّ ثم أقرضته العربيةَ. ويبدو أنه انتقل من العربية إلى الصيغة اليونانية التي تظهر فيها أداة التعريف العربية (ال) في العنصر el-، وهو رأي يعترض عليهPartridge (2006، ص 931) لأن اللفظ اليوناني قد يكون استُعْمِل قبل ظهور أداة التعريف في العربية، وهو رأي يحتاج إلى دليل تاريخي يدعمه أو يدحضه. على أن Balžek (1994، ص ص 198-196) قد استعرض عشرات الألفاظ التي تدل على الفيل في لغات كثيرة، وذهب إلى أنها من أصل إفريقيّ آسيويّ. ولم ينته هو نفسه إلى حكم نهائيّ أو لفظ أصليّ معروف موثّق.

ومن اللافت للانتباه أنّ الفيروزآبادي (2005، ص 1011) قد ذكر اسما آخر يدل على الفيل العظيم هو«الزَّنْدَبِيلُ»، وقال إنّه معرّب. والواضح أن «زنديل» هو اسم مركّب من «زَنْد» (وتعني «زَنْد» في الفارسية «عظيم. كبير. قويّ» كما ذكر كسرائي (2014، ص 270) في القاموس الفارسي- العربي) و«بيل». أمّا صغير الفيل فقد سمّته العرب «الدَّغْفَل» وهو ينتهي بفاء ولام. لكن اللغويين العربَ يذكرون أنه يُطلَق أيضا على ولد الذّئب وذَكَر العنكبوت، ويدلّ على الزمان الخصب والعيش الواسع، وعلى عَلَم رجل. ولعلّ هذه الظاهرة تحتاج إلى بحث موسّع مستقلّ يُعنى بالعلاقة بين أسماء الحيوانات وأسماء صغارها في طرائق اشتقاقها وأصولها اللغوية.

ولا يقتصر علي فهمي خشيم على ردّ المفردات المستعملة في عصور قديمة (من أسماء المدن والبلاد والأشخاص وأسماء أعضاء البدن والثمار والحيوان وأثاث البيت وأدوات الطعام والمقادير وغيرها بل الأفعال الدالّة على الحركة بمختلف أنواعها) إلى أصول عربية، بل يسعى إلى تأصيل كثير من الألفاظ المعبّرة عن معان ومفاهيم حديثة في العربية. ومن ذلك أنه أصّل (خشيم، 2001، ص ص 86-84) كل المفردات التي تحتوي على الصرفم «graph» مثل: lithography، phonograph، photographie في العربية فأرجعها إلى جذور (قرف) و(جرف) و(غرف) التي تدلّ على القطع والقشْر والنّحت



والحفْر. كما عالجَ كلمة cinema وأصلها اليوناني kinematos الذي ترجع إلى kiein التي تدلّ على الحركة والتي ذكر أفلاطون أنها أجنبية في اليونانية، وهي عند علي فهمي خشيم (2001، ص 94) من «الكون» وهو «الحدث والحدوث». غير أن Chantraine (1968، 2/ 533) لا يشير إلى أصلها الأجنبي. وحتى إن صحّ هذا التأصيل، فإن اللفظ «سينما» يعدّ مقترَضا في العربية، لأنه مأخوذ من لفظ أعجميّ دلّ في لغته الأعجمية على ذلك المعنى.

إن الناظر في أعمال علي فهمي خشيم التأصيلية يلاحظ أنّ حدود الربط بين الألفاظ العربية وألفاظ اللغات الأخرى ليس لها حدّ. ولئن أفلح في تأصيل عدد قليل من المفردات تأصيلا سليما، فإنّ مجمل ما يفضي إليه عمله هو أنّ كلّ اللغات قد اقترضت مفرداتها من العربيّة، وهو موقف يخالف التوجّه اللساني الذي لا ينكر ظاهرة الاقتراض، بل يعالجها وفق مجموعة من المبادئ والقواعد اللغوية التي تتمثّل أساسا في معطيات صوتية وصرفية ودلالية دقيقة يفسّر بها تحوّل لفظ من لغة إلى أخرى، تسندها أدلة تاريخية علمية. وإن قارنّا بين معالجة علي فهمي خشيم لكلمة «ثور» التي حكم بأنها أصل كل المفردات التي تشبهها في اللغات الأخرى، ومعالجة Levin (1995، ص ص 13-28) مثلا، وجدنا أن معالجة ليفين قد امتدّت على صفحات كثيرة واعتمدت على قوانين صوتية وصرفية، وعلى عدد كبير من المعطيات اللغوية من لغات مختلفة، وعلى تقليب الاحتمالات والمقارنات بحسب تنوّع المحلات الإعرابية (رفعا ونصبا وجرا) وحالات الجنس (المذكر والمؤنث) والعدد (المفرد والمثنى والجمع)، ولم تكن الغاية منها بيان أمومة لغة وبنوّة لغات أخرى أو تميّز لغة على لغة، بل بيان القوانين التي تتحكّم في تغيّر الصيغ من لغة إلى أخرى ومن عائلة لغوية إلى أخرى (Levin، 1995، ص 1). ذلك أن غاية ليفين، بغض النظر عن صحة مقارناته، ليست تفضيل لغة على أخرى بل بيان مظاهر التشابه بين اللغات في نطاق مناقشة بعض الأفكار منها: انتماء اللغات الهندية واللغات السامية إلى أصل واحد (يسمّى النوستراتية الأم Proto-Nostratic)، ومدى قرب اللغات السامية مما يسمى العائلة الإفريقية الآسيوية asiatic-afro أو اللغات الهندية الأوروبية.

يمثّل علي فهمي خشيم نموذجا للمؤصّل الهاوي الذي يكرّس جهده لخدمة تصوّرٍ للغة العربية يجعلها أصلا لكلّ لغات العالم. ولهذا التصوّر القوميّ المتعصّب للعربية



وجه آخر يقابله هو التصوّر المتعصّب للغات أخرى كالمصرية أو السريانية أو العبرية أو اليونانية أو الأمازيغية، نختار منها اللغة الأمازيغية.

2. 1. 2. التأصيل غير العالِم المتعصّب للأمازيغية:

اخترنا النظر في مظاهر من التأصيل غير العالِم في وجه متعصّب للأمازيغية من خلال قائمة من المفردات العربية التي ينتمي معظمها إلى اللهجات المستعملة في العامية التونسية (وغيرها من عاميّات المغرب العربي). وهذه القائمة منشورة على صفحات التواصل الاجتماعي وفي كثير من مواقع الأنترنت. والفرق بينها وبين كتاب علي فهمي خشيم الذي يعود في الأصل إلى أحاديث تلفزية وإذاعية هو أن هذه القائمة لا ترجع إلى شخص معروف أو يصعب التعرّف إلى صاحبها الأول الذي نشرها. وهي تصبح بذلك ملكا لمن يقاسمها وينشرها، وبقدر انتشارها بين عدد كبير من الناس تصبح بمثابة ملك فكريّ جماعيّ. وكذلك فإنّ تداولها وانتشارها أكبر بكثير من أحاديث خشيم. فالفترة الزمنية التي تفصل بينهما (وهي قرابة ثلاثة عقود من الزمن بين بدايات الثمانينات من القرن الماضي والعقد الثاني من هذا القرن) قد شهدت تطوّرا هائلا في سَرَيان المعلومة وبثّها وانتشارها بين الناس. لكنّها شهدت أيضا تغيّرا في طرائق التقبّل. إذ كان للحديث الإذاعي أو التلفزيّ جمهور محدود العدد وكان زمن بثّه أيضا محدودا وضعيف الانتشار، وكذلك الأمر مع نشره في كتاب. أما هذه القائمة التأصيلية التي انتشرت على الأنترنت فقد أصبح بإمكان الناس الذين يقرؤونها، سواء أكانوا من عامة الناس أم من المختصّين، أن يضيفوا إليها وينقصوا منها ويعلّقوا عليها بالرفض أو القبول أو التوضيح. وأصبح بإمكانهم أن يتبنّوها ويسهموا في نشرها بين جمهور أوسع، أو أن يرفضوها ويبيّنوا خطأها للناس. والواضح مما نراه على مواقع الأنترنت أن التفاعل والتبادل قد أصبحا سمتيْن مميّزتيْن لما يتقبّله الناس من تصوّرات عن اللغات. والغالب على هذه المنشورات ضعفُ توثيقها العلميّ وأسانيدها العلمية، فأصبحتْ صالحةً لهذه الصفات بالتحديد لتكُونَ التصوّرَ المبسَّطَ الخالي من التعقيد الذي يشيع لدى أكبر عدد من الناس ويتداولونه تداولا سهل المأخذ فيعبّر تعبيرا مثاليا عن تصوّر شعبيّ للغة ولعلاقاتها و«فضلها» على سائر اللغات.

وقبل أن نحلّل هذه القائمة وردّات الفعل تجاهها، نقدّم وصفا موجزا لها، انطلاقا



من اطلاعنا زمن كتابة البحث (يوم 02/11/2016). فممّا اطّلعنا عليه من المواقع موقع «أخبار صفاقس Journal Sfax»، وهو موقع فيسبوك نشر القائمة يوم 20 يناير 2013، وشاركه منه 41 شخصا، وأعجب به 23 شخصا، وعلّق عليه 8 أشخاص.

تتضمّن القائمة 48 كلمة منسوبة إلى أصل بربري أمازيغيّ. وتتضمّن أفعالا تدلّ على الحركة أو تستعمل لمخاطبة الأطفال الصغار، وأسماء تتعلق باللباس والحليّ والحيوان، وبعض الصفات. وعدد كبير من هذه الألفاظ هو حقّا من أصل أمازيغي (مثل «فَرْطَاس» (أي أقرع) و«شهيلي» (وهي ريح حارة تهبّ من الجنوب) و«عَزْرِي» (أي شابّ يافع) و«بَكُّوش» (أي أخرس) و«فَكْرُون» (أي سلحفاة)). لكنّ بقية الألفاظ ليست من أصل أمازيغي، وهي نوعان: ألفاظ عربية أصيلة يبدو أنها دخلت الأمازيغية عن طريق الفصحى أو العاميّة (عددها تسعة ألفاظ)، وألفاظ مقترَضة في العاميّة (وفي الفصحى أحيانا) من لغات أخرى وقد تكون الأمازيغية اقترضتها هي أيضا من تلك اللغات أو من العاميّات العربية (عددها ستّة ألفاظ)، أي إن نسبة الخطأ في التأصيل تبلغ قرابة 31%. وقد أبدْينا ملاحظاتنا المختصَرة على هذه الألفاظ في هذا الجدول.

الألفاظ العربية الأصيلة	الألفاظ المقترَضة من لغة أخرى الأمازيغية
خْلاَل: وهو ضرب من الحليّ يستخدم لشدّ الثّوب بعضه ببعض. وهو عربي مشتقّ من خَلَّ الشيءَ أي ثقبه ونفذه، والخِلال هو العود الذي يُتَخَلَّل به وما خُلَّ به الثوبُ (ابن منظور، 2/ 1250).	عَلُّوش (أي خروف). تذكر القواميس العربية أن «عِلَّوْش» من الحميريّة ويدلّ على الذّئب وابن آوى وضرب من السباع. ويورد ابن مراد (1999، ص 266) أنه من اليونانية Hellos (وهو الظبي الصغير، والأيّل الصغير). فلعلّ الأمازيغية قد أخذت اللفظ من العربية أو من اليونانية وحوّلت معناه للدلالة على "الخروف".
خَلْخَال: وهو ضرب من الحليّ يلبس في الساق (ابن منظور، 2/ 1254).	قَطُّوس (أي قِطّ). أورد ابن مراد (ص 317) أنه من اللاتينية Cattus.



الألفاظ العربية الأصيلة	الألفاظ المقترَضة من لغة أخرى الأمازيغية
خَبِّش (أي خمش أو خدش بالأظافر). وتدلّ خَبَش وهَبَش على جمع الأشياء من أماكن متفرّقة (ابن منظور، 2/ 1093). ويبدو لنا أنها تطوّرت بإبدال الميم أو الدال باء لصلتها بخمَش وخَدَش.	بَرْنُوس (نوع من الملابس تتعدّد أشكاله حسب البلاد والعصور)، استُعمل اللفظ في العربية الفصحى قديما، وأورد ابن مراد (ص 123-124) أنه من اليونانية Birros.
رْفَس: يدلّ على الضرب بالرِّجْل في الصدر وفي غيره وعلى دقّ الطعام، وهو فصيح (ابن منظور، 3/ 1688).	فَلُّوس (أي فرخ الدجاج في مراحل نموّه الأولى). أورد ابن مراد، (ص 283) أنه من اللاتينية Pullus ويعني "صغير الحيوان عامّةً، صغير الدجاج خاصة".
مَلْزُومَة (ضرب من الأشعار والأغاني)، الأقرب أنها مشتقّة من اللازمة التي تتكرّر.	كَبُّوس (لباس للرأس). يذكر ابن مراد (ص 336) أنه من الإسبانية المتأخرة Capuz (وهو من اللاتينية المتأخرة Capucium). ودلالة cap على الرأس في اللاتينية معروف.
مُجْرُودَة (ضرب من الأشعار والأغاني)، الأقرب أنها مشتقة بالمجاز من تجريد الشعر لغرض معيّن.	مِنْدِيلَة (المنديل). اللفظ مستخدم في الفصحى منذ القديم. يذكر ابن مراد (ص 386) أنه من اللاتينية المتأخّرة Mandile التي تعني المنشفة، وخصوصا منشفة اليدين. فهو إذن موروث من الفصحى.
بَقْبَق (حكاية صوت الغليان وما أشبه)، وهو فصيح (ابن منظور، 1/ 328). وحكاية الأصوات مما يمكن أن تتفق فيه اللغات.	
شَكْوَة (وعاء للبن خاصّة) وهو الشَّكْوَةُ بالعربية الفصحى (ابن منظور، 4/ 2315).	
بَخْنُوق (رداء تتخذه المرأة يغطّي رأسها وصدرها) وهو البُخْنُق في العربية الفصحى (ابن منظور، 1/ 223).	



إن النظر في تعليقات القرّاء الثمانية على هذه القائمة يظهر تنوّعا في طرق التعبير وفي المواقف، وقد كان بعضها مكتوبا بحروف عربية والآخر بحروف لاتينية، وبعضها بالفرنسية وبعضها بالعامية التونسية أو الجزائرية أو الليبية، لكن لا يوجد تعليق بالعربية الفصحى. ونجمل المواقف في ما يلي: تعبير عن الاعتزاز بتونس الإسلامية البربرية الأمازيغية، القول إنها لهجة جزائرية وليست تونسية (شخص جزائري)، التأكيد أنها ألفاظ أمازيغية خالصة، الردّ على من قال إنها جزائرية بالتأكيد أنها تونسية مستعملة في جميع مناطق الجنوب التونسي، تحية لجميع الناس، إضافة لفظة «عْضَم» (أي بَيْض) والتعبير عن الإعجاب بجمال اللهجة، استفسار عن وجود جمعية أمازيغية في صفاقس، التأكيد أن الكلمات نفسها موجودة في العامية الليبية (شخص ليبي).

نلاحظ من خلال التّعليقات أنْ لا أحد من المعلّقين قد اعترض على لفظ من الألفاظ، بل إن الاعتراض تعلّق بانتماء الألفاظ إلى لهجات دول جارة لتونس. وهو اعتراض يفضي ضمنيّا إلى قبول التأصيلات. ويعود هذا القَبول العامّ إلى عدم وجود مختصّ في الظاهرة يبيّن الخطأ فيها والصواب، وإلى استعمال الألفاظ العربية الأصيلة في العاميات، وهو ما جعل المعلّقين يقرّون بأنها مقترَضة فيها لمجرّد ورودها مع ألفاظ مقترَضة حقّا. واللافت أن هذه القائمة قد حرّكت في عدد من المعلّقين شعورا بالانتماء الأمازيغي الذي يعبر الحدود السياسية القائمة بين تونس والجزائر وليبيا (وليس ذلك مستغربا لأن عددا كبيرا من سكّان المنطقة يرجع إلى أصول أمازيغية، سواء أتعرّب لسانه أم لم يتعرّب)، وهو ما أكّدناه سابقا من ارتباط اللغة بالهويّة القوميّة والدينيّة.

ويمكن لنا توسيع النظر في تصوّرات الناس لظاهرة الاقتراض اللغويّ بالنظر في عدد أكبر من تعليقات الناس وتفاعلهم مع ما يقرؤونه من تخريجات لغوية، وذلك من خلال التعليقات على مقال للصحفي جمال الفرشيشي «مئات الكلمات البربرية في اللهجة التونسية» الذي نشر في «جريدة الصباح» التونسية الورقية وفي الموقع الإلكتروني للصحيفة نفسها يوم 07 إبريل 2014. ويتضمّن المقال أكثر من 140 لفظا، وفيها عدد كبير من التأصيلات الخاطئة، لكننا سنكتفي بتحليل ردّات الفعل عليها. ونجمل هذه المواقف في ما يلي: تذكير بلفظ آخر من أصل أمازيغي (وهو «شْقَالَة» أي قصعة)، تصويب لفظ: «يْعَزِّر» (أي ينبز شخصا بلقب مسيء) عربي فصيح لوروده في الفقه الإسلامي، تصحيح جميع الألفاظ باستثناء «زْمِـقْـرِي» (أي المترحّل المسافر) فهو



من [الفرنسية] les immegrés، تصحيح بعض الألفاظ ذات الأصل التركي (مثل «دَشْرَة» أي قرية صغيرة، و«سِبْسِي» وتدلّ على ضروب من التدخين) وذات الأصل العربي مثل «نوّار» و«يْبُخّ» (أي يرشّ الماء) والإحالة إلى موقع إلكتروني آخر يحتوي على قائمة من الألفاظ المقترَضة، إضافة قائمة من الألفاظ المنسوبة إلى أصل أمازيغي، دعوة إلى ذكر الألفاظ المقترضة من الإيطالية والأندلسية والتركية «وإلاّ فسيكون مقاله منقوص ومنحاز [كذا] إلى عرق دون الآخر وسيُخفي على القارئ ثراء وتنوّع [كذا] لهجتنا التونسية» (موقع «الصباح»)، اقتراح فتح قاموس «لسان العرب» للتثبّت من صحة الألفاظ المنسوبة إلى أصل أمازيغي.

نلاحظ من خلال هذه العيّنة اختلاف الآراء والمواقف بين من يتبنّى القائمة ومن يضيف إليها وينقّحها جزئيا ومن يشكّك فيها دون أن يجرؤ على الردّ الدقيق عليها. بل إن من المواقف ما بدا واعيا بالنزعة الشوفينية في المقال (ولعلّ لقَبَ صاحب المقال جمال الفرشيشي قد أوحى بذلك، فإنّ قبيلة الفراشيش من القبائل البربرية المعروفة التي تستقرّ في الوسط الغربي من البلاد التونسية).

يحتاج الأمر في الحقيقة إلى مدوّنة أوسع وأدوات أدقّ لتحليل هذه التعليقات والمواقف، لكنْ بالإمكان أن نستخلص منها في ما يتعلّق ببحثها هذا أنّ التأصيل على مواقع الإنترنت أمرٌ لا يخضع للدقّة العلمية ولا إلى الضوابط المنهجية لأنه أصبح عمل الهواة من عامة الناس لا عمل باحثين مختصّين في مباحث أخرى غير لغوية كما هو شأن علي فهمي خشيم، لكنّ هذا التأصيل يخضع أحيانا إلى بعض الغربلة ويسمح بطابعه التفاعليّ بإظهار مواقف الناس من مسألة علمية دقيقة تستجيب في الغالب لأفق انتظارهم وتخيّبه أحيانا.

وتظلّ مسألة الأصول الأمازيغية لبعض الألفاظ العاميّة في اللهجة التونسية أمرا هيّنا نسبيّا، لأنّ الناس تدرك أنّ هناك تقارضا بين العاميّة واللغة الأمازيغية وتعايشا بين الأعراق المختلفة في البلاد يتجلّى في تَعَرُّب العدد الأكبر من ألسنة القبائل الأمازيغية ومحدودية المناطق التي ما تزال اللهجات الأمازيغية مستعملة فيها. لكنّ المواقف تزداد توتّرا في بعض البلدان الأخرى التي تبدو فيها المسألة الأمازيغية مطروحة بصفة أكثر حدّة من الناحية الاجتماعية والثقافية والسياسية.

2. 2. التعصّب الثقافيّ الحضاريّ:

ليس من السهل أحيانا أن نقيم فاصلا دقيقا بين مظاهر التعصّب القوميّ والتعصّب الثقافي الحضاريّ، لكننا نوجّه التعصّب الثقافي الحضاريّ وجهة الصراع بين الثقافات والحضارات الكبرى باستخدام التأصيل اللغويّ للحطّ من قيمة حضارة أو ثقافة بالحطّ من لغتها وتصويرها تابعةً لحضارة أخرى. يتجلّى ذلك في توجّهيْن رصدناهما: توجّه استشراقيّ وتوجّه تغريبي. ونقصد بالتوجّه التغريبي تلك النزعة لدى أهل ثقافة من الثقافات إلى «تقزيم» ثقافتهم ولغتهم والحطّ منها من باب الانبهار بحضارة أخرى يسعوْن إلى تصويرها حضارة غالبة.

2. 2. 1. التأصيل غير العالِم ذو النزعة الاستشراقية: يتصدّى عدد كبير من المستشرقين للتأصيل اللغويّ، وكثيرا ما نجد في أعمالهم تعسّفا وخصوصا عندما يتعلّق الأمر بقضية الأعجمي في القرآن الكريم. والسبب في ذلك أنّ عددا كبيرا من المستشرقين هم في الأصل رجال دين يهودٌ أو مسيحيّون، وقد سعى عدد منهم إلى إظهار القرآن الكريم كتابا منقولا من كتب اليهود والمسيحيين المقدّسة (الجميل، 2013). ولم يراع هؤلاء في كثير من تأصيلاتهم اشتراك العربية مع سائر اللغات السامية في الرصيد المعجمي الساميّ وصعوبة الحسم في أصول تلك المفردات لعدم توفّر معطيات تاريخية كافية تثبت استعمال إحدى اللغات تلك الألفاظَ قبل الأخرى.

واللافت في بعض ما اطّلعنا عليه حديثا من تخريجات استشراقيّة أنها تزداد تعصّبا في تصوّرها لظاهرة الاقتراض في العربية، وخصوصا في ما يتعلّق بالمفردات القرآنية. إذ يبدو أن بعض الدراسات الاستشراقية المعاصرة ظلّت تردّد المقولات القديمة ولم تواكب التطوّر الكبير الذي شهده الدرس الاستشراقي نتيجة التغيّرات الفلسفية والإبستيمولوجية في عصر ما بعد الحداثة (المنصوري، 2010). والحقّ أن القول يطول في ضعف التصوّرات الاستشراقية للغة العربية ولتاريخ القرآن الكريم، لذلك نقتصر في هذا البحث على بيان تصوّرهم للعلاقة بين المكتوب والشفويّ في العربية. ونتّخذ لذلك بعض الأمثلة من عمليْن: الأول لكاتب اسمه المستعار Christoph Luxenburg (2000، 2007)، والثاني لباحث أمريكي يدعى Bellemy (2001).

يرى Luxenburg (2007، ص ص 34-13) أن العرب في الجزيرة العربية كانوا



يتكلّمون السريانية وأن العربية لغة متأخّرة في الاستعمال تولّدت عن اللغة السريانية بداية من القرن الثامن الميلادي (القرن الأول الهجري)، وينظر إلى القرآن الكريم على أنه كتاب تراتيل كنسيّ مسيحيّ لم يكتب بالعربية بل بلغة مزيج بين العربية والآرامية والسريانية وأنه كُتِب في البداية دون تنقيط وتطوّر بمرور السنوات حتى استقرّ على وضعه الحاليّ. وينكر بذلك ما ساد لدى المسلمين من أنّ القرآن الكريم وحي من الله تعالى إلى نبيّه محمّد (صلى الله عليه وسلم) نقله إليه المَلَك جبريل (عليه السلام) وحَفِظه المسلمون في الذاكرة ودُوّن في الآن نفسه على وسائل مختلفة (كالجلد والخشب) حتى جُمِع في مصحف واحد في عهد عثمان بن عفان (رضي الله عنه).

ويضيق هذا المجال عن تفصيل المنطلقات التي انطلق منها المؤلّف أو نقد تخريجاته، لذلك نكتفي بالتركيز على تكوينه العلميّ وعلى نموذج أو اثنين من تأصيلاته. وتعود أهميّة الحديث عن التخصّص العلمي الذي ينتمي إليه ليكسمبورغ إلى ما قدّمنا به هذا البحث من ميل غير المتخصّصين في الدراسة اللغوية إلى الخوض في قضية الاقتراض. فهذا المؤلّف يستخدم اسما مستعارا (تجنّبا لردود فعل المسلمين الغاضبة) ويقدّم نفسه على أنه باحث ألمانيّ جامعيّ مختصّ في اللغات السّامية. لكنه في الحقيقة مسيحيّ ينتمي إلى بلد عربيّ وهناك اختلاف في هويّته الحقيقية، فيذكر De Blois (2003، ص 97) مثلا أنّه مسيحيّ لبنانيّ، وأنّ من الشّطط أن يُعَدّ عالِما وباحثا جامعيّا مختصّا في اللّغات السّاميّة. والمشكلة أن تخريجات ليكسمبورغ قد لقيت كثيرا من الحظوة والشعبية لدى عامة الناس الغربيين، (وخصوصا بعد أحداث 11 سبتمبر 2011 وما تلاها من هجمة على الإسلام). إذ ركّزت بعض وسائل الإعلام -كما ذكر Reynolds (2008، ص 16)- على فهم ليكسمبورغ للآية من سورة 22 من سورة الواقعة «وَحُورٌ عِينٌ»، فقد ذهب إلى أنه ليس وعدا بالعذراوات الحسان بل المقصود حسب قراءاته هو «أعنابٌ بيضٌ» اعتمادا على قراءة كلمة «حُور» باعتبارها كلمة آرامية تعني «بِيض» وهي صفة الأعناب في الجنة (Luxenburg، 2007، ص ص 263-260). وبذلك وجدت وسائل الإعلام أن فهم المسلمين للآية باعتبارها وعدا للمؤمنين بالعذراوات هو فهمٌ يبرّر التفجيرات التي يراها الغربُ إرهابيّة. أما مواقف المهتمّين بالدراسات القرآنية من المستشرقين فقد تراوحت بين الرّضى والقبول وبين الإنكار والرفض. إذ لاحظ الفريق الثاني أنّ تخريجات ليكسمبورغ لا تستند إلى وقائع تاريخية ومعطيات لغوية مقبولة، بل يذهب

De Blois، 2003، ص 97) إلى أن كتاب ليكسمبورغ ليس عملا علميا بل هو لعب هواة. لكن هناك فريقا ثالثا رأى أنّ لهذه التخريجات، وإن كانت تفتقر إلى الدقة والمقبولية وتوجّه توجيها دينيّا مسيحيّا، أهميةً في الحثّ على إعادة النظر في كثير من المسلّمات في دراسة لغة القرآن الكريم (Reynolds، 2008، ص 17-14).

وقد ماثلَ هذا الكاتبَ في تأصيلاته غير العالمة التي تخالف الوقائع التاريخية والوقائع اللغوية كاتبٌ أمريكي هو بلامي. فقد ذهب Bellamy (2001، ص 3) مثلا في فهم كلمة «جِبْت» (سورة النساء: 51) إلى أنها نتجت عن عمليّة تصحيف في الرسم وأنّ أصلها الصحيح هو «جِنَّة» (من «الجنّ»)، فكتبت النون تاءً وكتبت التاء المفتوحة تاءَ مغلقة فتحوّلت «جِنَّة» إلى «جِبْت». وهي الطريقة نفسها التي يفسّر بها ألفاظا أخرى منها اسم النبي «إدريس» (عليه السلام)، فهو عنده تصحيف للاسم الكتابيّ «عزرا» الذي يكتب «إزدراس» فحذفت الزاي وأميلت الفتحة الطويلة فأصبحت كسرة طويلة (Bellamy، 2001، ص ص 5-4).

إن ما يشترك فيه ليكسمبورغ وبلامي وغيرهما من مستشرقين هو اعتماد منهج «النقد النصيّ» (textual criticism) الذي اتبعه الفيلولوجيون وعلماء الدين الغربيون في فهم «الكتاب المقدس» وتفسير الاختلافات الواقعة بين نسخه ومخطوطاته التي كتبت بلغات مختلفة (الجميل، 2013، ص 438-437). وهو منهج استنبط من دراسة كتب تعرّضت لكثير من التحريف لأنها دوّنت بعد زمن من بعثة الأنبياء، ولم تحفظ كما حُفِظ القرآن الكريم في صدور الرجال وذاكرتهم، وكما حُفِظ أيضا أثناء نزول الوحي على النبي (صلى الله عليه وسلّم) بالتدوين والرعاية. وبهذا التصوّر المسقَط على القرآن الكريم يتغافل المستشرقُ عن دور الذاكرة في حفظ القرآن الكريم وعن استحالة تواطؤ المسلمين (من عامّة الناس وعلمائهم) على تحريف القرآن أو تغييره وهم الذين دأبوا على حفظه وتحفيظه وترتيله بصفة يومية أثناء الصلاة والتعبّد، واستحالة تعويلهم على المدوَّن تعويلا يجعل الأخطاء التصحيفية تتسرّب إليه. ولعلّ الاكتشافات الجديدة لمخطوطات قديمة جدا مدوّنة من القرآن الكريم كُتبت بالخط الحجازيّ وتعود إلى عهد النبيّ (صلى الله عليه وسلّم) أو إلى عهد صحابته الأوائل على الأرجح، عثر عليها في مكتبة جامعة برمنغهام في إنغلترا (موقع جامعة برمنغهام، 2015)، ستجعل الباحثين المهتمّين بالدراسات القرآنية يعيدون النظر في هذه التصوّرات، إن كانوا جادّين في



البحث عن الحقيقة لا ساعِينَ إلى التشويه والتشكيك فحسب.

2. 2. 2. التأصيل غير العالِمِ ذو النزعة التغريبية: أو المستشرقون العرب: من الظواهر اللافتة في الدراسات العربية الحديثة والمعاصرة وجود نزعة لدى بعض الباحثين إلى تمجيد الحضارة الغربية القديمة والحديثة وبيان فضلها على حضارة العرب. وهي نزعة تشتدّ وتبلغ حدّ التعصّب للغرب وحضارته. وقد درسْنا في بحثنا المتعلّق بظاهرة الأعجمي في القرآن الكريم (الجميل، 2013، ص ص 283–265) نماذج من هذه الظاهرة من خلال نظر نقديّ في كتاب الباحث التونسي صالح العتري Elatri (1973، 1974) الذي أنجز أطروحة دكتوراه بالفرنسية في جامعة السربون بباريس ذهب فيها إلى أن العربية ليست لغة سامية بل لغة منحدرة من أصول لاتينية ويونانية. ولئن كان العتري باحثا لغويا فيلولوجيا عرض نظريّة لغويّة ضعيفة الحجّة قائمة على التعسّف وعلى كثير من التأصيل الخاطئ الذي لم يجد صدى لدى الباحثين الجادّين، فإننا ما زلنا نجد من يسير على نفس المنهج وإن كان بصفة أقل حدّةً. واخترنا النظر الموجَز في بعض ما أورده أستاذ الفلسفة والمترجم التونسيّ يوسف الصدّيق في كتابه «هل قرأنا القرآنَ؟ (أم على قلوبٍ أقفالُها)» (2006، 2015)، وهو ترجمة لكتابه المكتوب أصلا بالفرنسية بعنوان «Nous n'avons jamais lu le Coran» [حرفيّا: «ما قَرَأْنَا القرآنَ قَطُّ»].

لن نناقش آراء المؤلّف أو مواقفه من الفقهاء القدامى ومن دعوته إلى تجديد فهم القرآن الكريم وفق رؤية فلسفية جديدة، بل تخريجاته اللغوية التي يوظفّها من حين إلى آخر (في فهم القرآن الكريم من وجهة نظر لغوية وحضارية يونانية) دون الاستناد إلى منهج لغويّ علميّ أو معطيات تاريخية دقيقة. والمفردات التي يرجعها الصدّيق إلى أصل يوناني كثيرة بعضها أصّله تأصيلا صحيحا لأنها قد شاعت لدى العلماء منذ عقود والبعض الآخر تأصيل غير عالم يوجّهه تصوّره للقرآن الكريم نصّا قائما على معطيات الفلسفة اليونانية. ومن هذه الألفاظ أسماء أعلام (مثل «مكة» و«طيبة» و«إبليس» و«بعل») ومفردات عامة (مثل «كوثر» و«سجلّ» و«لغة» و«زُخرف» و«أبتر» و«حرث» و«نكاح»). وقد عرَضَ المهندس عمّار الجلاصي (2013) بتفصيلٍ كثيرا مما رآه أخطاء تأصيلية وقع فيها الباحث في الفلسفة يوسف الصديق. فانتقل صراع التأصيل بذلك إلى خارج دائرة اللغويين.

وقد اخترنا النظر في لفظة «حَرْث» التي يؤصّلها الصديق (2015، ص 227-226) في اليونانية، ويرى أنها من لفظة harotos (بحثنا عنها في أكثر من قاموس يوناني فلم نجدها). وقد استند في تفسير المجاز في الآية «نِسَاؤُكُمْ حَرْثٌ لَكُمْ» (سورة البقرة: 223) إلى أنه مأخوذ من تعابير هيلينية قديمة تصوّر الزواجَ حرثا والمرأةَ خطَّ محراث والزوجَ حارثا. والناظر في مختلف اللغات السامية يجد أن للفظة العربية شقيقات في الجعزية (الحبشية) والعربية الجنوبية والسريانية والآرامية والعبرية والفينيقية والأوغاريتية والأكادية، وتدلّ فيها على الحرْث والحفْر والإخراج والشَّقّ والقسْمة، مع إبدال الثاء سينا أو شينا في بعض تلك اللغات (زاميت (Zammit، 2002، ص ص 137–136). ووجود هذه المشتقّات الراجعة إلى جذر ساميّ واحد في هذه اللغات يجعل من أمر اقتراضها من اليونانية أمرا مشكوكا فيه، خصوصا أنّ نشاط الزراعة والحرث والفلاحة عموما هو نشاط إنساني قديم يصعب وصله بحضارة دون أخرى. أماّ المجاز في إقامة مشابهة بين العلاقة الزوجية والحرْث فليس مما يحتاج إلى تفرّد. وكثيرا ما تنشأ علاقات مجازية في لغات متباعدة لأن الذهن البشريّ قادر رغم تباعد الأمصار والأزمنة على الوصل بين بعض الأمور في ما يشاهد ويجرّب.

2- التأصيل غير العالِم: انعكاسٌ لتعصّب إيديولوجيّ واستجابةٌ لتصوّر شعبيّ وظاهرة متواترة في سياق حضاريّ:

إن الأمثلة والنماذج التي عرضناها وحلّلناها وناقشناها تظهر أن التأصيل حين يصبح هوايةً لا تخصّصا علميا جادّا يحشد له الباحث وسائل علمية ويتوخّى فيه الحذر، يمكن أن يكون له أثر سلبيّ في تصوّرات عامة الجمهور للغة وعلاقاتها باللغات الأخرى. إذ يسهم اللبوس العلميّ المزيّف الذي يضفيه المؤصّل على عمله في ترسيخ تصوّرات كانت عامّة وغامضة لدى الجمهور، بغض النظر عمّا إذا كانت هذه التصورات تمجّد العربية وتعلي من شأنها أو تحطّ من قيمتها وتستهين بها.

والحقيقة أن هذا التأصيل يعكس حركتيْن مختلفتين متضافرتين متكاملتيْن. فالمؤصّل الهاوي يحقق بتأصيله هدفا إيديولوجيّا يقوم على تمجيد لغة وذمّ أخرى (بصفة مباشرة أو غير مباشرة)، لكنه في الآن نفسه يحاول أن يعكس بما ينشره من تأصيل تصوّراتِ الجمهور الذي يتوجّه إليه بعمله. فيجد الجمهورُ الذي يوافق المؤصّلَ في تصوّراته للغة



وعلاقاتها في ذلك التأصيل منشودَه الذي يعجز عن بلوغه لِقِصَرِ معارِفِه. وباستجابة هذا الجمهور لأفكار المؤصِّل يكون المؤصّل نفسه قد وجد في هذا الجمهور متقبّلا يتبنّى أفكارَه ويُشيعُها، فيحقّق له رضى ما كان ليدركه لو وجّهه إلى الباحثين الجادين المتخصّصين.

واللافت للانتباه أن هذه الظاهرة تزداد شيوعا في السياقات التاريخية والحضارية والثقافية التي تشهد صراعا بين الجماعات المختلفة اللغات والحضارات، لذلك نجد تنافسا بين مؤصِّلين متعصّبين بين العرب والأقباط، والعرب والأمازيغ مثلا. أما غالبيّة المؤصّلين المهتمّين باللغات الأوروربية مثلا فلا يعالجون الموضوع بمثل هذه الحدّة. ويجد التأصيل غير العالِم بذلك تربةً ملائمة للانتشار في هذا السياق المشحون بالمنافسة والمفاخرة. وتزداد هذه الظاهرة شدّةً لدى الفئة المغلوبة التي تحوّلت من التفوّق الحضاري إلى التخلّف، لأنّ أهلها يكونون أكثر حرصا على إظهار ما كان يميّز حضارتهم من أمجاد.

الخاتمة:

درسنا في هذا البحث نماذج متنوّعة من التأصيل غير العالِم للمقترَضات في نطاق اللغة العربية. وقد بيّنت هذه النماذج أن العربيةَ في عصرنا هي مدارُ صراع ثقافي وحضاريّ، يدافع فيه بعضهم عنها ويحطّ بعضهم من شأنها فيه. ولم تقتصر هذه التجاذبات الحضاريّة على جمهور الناس وعامّتهم، بل امتدّ أثرها إلى بعض الباحثين في مجالات معرفية مختلفة وبعض الكتّاب الذين وجدوا في التشابه الصوتيّ والتقارب الدلالي العامّ بين المفردات منفذا للخوض في شأن علميّ دقيق. وقد عكس التأصيلُ غير العالِم تصوّرا للغة العربية يجعلها أمّ اللغات جميعها، أو يجعلها مجرّد لغة متأثّرة بلغات الأقوام المجاورة. بل إن بعض من يمكن تسميتهم «المستشرقين العرب» يمضي في انبهاره بالحضارة الغربية إلى حدّ إخراج العربية من إطارها الساميّ أو الإفريقي الآسيويّ ليجعلها تابعة لليونانية أو اللاتينية.

إن التصوّر العلميّ الذي ينبغي الدّفاع عنه بوسائل لغوية دقيقة مدعومة بأدلّة تاريخية موثوق بها هو أن ظاهرة الاقتراض اللغويّ هي ظاهرة كونية تلجأ إليها اللغات جميعها، وأنها ليست مما يحطّ من قيمة اللغة أو من قدر أهلها، وأن دراسة هذه الظاهرة

ينبغي أن تكون بمنأى عن الصراع القومي أو الديني أو الحضاريّ، لأنّ الاقتراض في حدّ ذاته دليل على أن الرسالة الحقيقية التي توجّه إلى الإنسانية هي أن على الشعوب والحضارات أن تتعارف.

قائمة المراجع:

أ. المراجع العربية والمعرّبة:

- ابن مراد، إبراهيم. (1999). الكَلِم الأعجميّة في عربيّة نفزاوة (بالجنوب الغربي التونسي). تونس: مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية.
- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمّد بن مكرَم (ت. 711 هـ). (1981). لسان العرب. تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف. (6 أجزاء).
- أخبار صفاقس Journal Sfax (موقع فيسبوك)، استرجع بتاريخ: 02 نوفمبر 2016، من هذا الموقع:

https://www.facebook.com/permalink.
php?id=156766961118577&story_fbid=270680309727241

- الفرشيشي، جمال. (2014). «الصباح»: موقع إلكتروني لجريدة «الصباح» التونسية (تاريخ النشر: 07 أفريل 2014)، استرجع بتاريخ: 02 نوفمبر 2016، من موقع:
http://www.assabah.com.tn/article/82198/%D9%85%D8%A6%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B1%D8%A8%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%84%D9%87%D8%AC%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9
- الصدّيق، يوسف. (2015). هل قرآنا القرآنَ؟ (أم على قلوب أقفالها). ترجمة منذر ساسي، بمراجعة المؤلّف. بيروت- تونس: دار التنوير- دار محمد علي الحامي. (نشر الكتاب بالفرنسية عن دار Editions de l'Aube بباريس، سنة 2006).
- الجلاصي، عمّار. (2013). حول اشتقاق بعض كلمات القرآن من اليونانية حسب يوسف الصديق. في: موقع «نواة» الإلكتروني. (نشر بتاريخ 23 جوان 2013)، استرجع

من الموقع بتاريخ 02 نوفمبر 2016:
https://nawaat.org/portail/2013/06/29/%D8%AD%D9%88%D9%84-%D8%A7%D8%B4%D8%AA%D9%82%D8%A7%D9%82%D8%A8%D8%B9% 8%B6%D9%83%D9%84%D9%85%D8%A7%D8%AA%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%B1%D8%A2%D9%86%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%84%D9%8A%D9%88%D9%86%D8%A7%D9%86/

* الجميل، فتحي. (2013). المقترضات المعجمية في القرآن: بحث في المقاربات. تونس: منشورات كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة.
* خشيم، علي فهمي. (1990). آلهة مصر العربية. مصراته- الدار البيضاء: دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان- دار الآفاق الجديدة. (جزءان).
* خشيم، علي فهمي. (1998). رحلة الكلمات الثانية. مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والإعلام والتوزيع.
* خشيم، علي فهمي. (2001). رحلة الكلمات (الرحلة الأولى). القاهرة: مركز الحضارة العربية. (الطبعة الأولى 1986).
* خشيم، علي فهمي. (2002). اللاتينية العربية (دراسة لغوية مقارنة/ مقدمة ومعجم). القاهرة: مركز الحضارة العربية.
* عبد التواب، رمضان. (1990). التطوّر اللغوي: مظاهره وعلله وقوانينه (ط. 2، مزيدة ومنقحة). القاهرة: مكتبة الخانجي. (ط. 1، 1981).
* الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت. 718 هـ). (2005). القاموس المحيط (ط. 8). بيروت: مؤسسة الرسالة.
* كالفي، لويس جان. (2008). حرب اللغات والسياسات اللغوية. ترجمة حسن حمزة. بيروت: المنظمة العربية للترجمة. (نشر الكتاب بالفرنسية لأول مرة سنة 1987 وطبع أكثر من مرّة بعد ذلك).
* كسرائي، شاكر. (2014). قاموس فارسي- عربي. بيروت: الدار العربية للموسوعات.
* المنصوري، المبروك. (2010). الدراسات الدينية المعاصرة من المركزية الغربية إلى النسبية الثقافية. تونس: الدار المتوسطية للنشر.



ب. المراجع الأجنبية:

- Blazek، V. (1994). Elephant، hippopotamus and others: some ecological aspects of the Afroasiatic homeland. In Asian and African Studies (3 (2). pp. 196-212).

- Bauer، L. (2006). Folk Etymology. In Brown، K. (Ed.). Encyclopedia of Linguage and Linguistics.2nd Ed. (4/ 520-521). London: Elsevier Ltd.

- Beekes، R. & van Beek، L. (2010). Etymological Dictionary of Greek. Leiden- Boston : Brill. (2 Volumes).

- Bellamy، J. A. (2001). Textual criticism of the Koran. In Journal of the American Oriental Society (pp. 1-6). Vol. 121. N. 1. Michigan.

- Birmingham Qur'an manuscript dated among the oldest in the world. (12/07/2015). Retrieved from:

- Chantraine، P. (1968). Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Paris : Editions Klinsksieck. (2 tomes).

- De Blois، F. (2003). Review Of Die syro-aramaische Lesart des Koran: Ein Beitrag zur Entschlüsselung der Koransprache ('Christoph Luxenberg'، 2000، Das Arabische Buch: Berlin). In Journal of Qur'anic Studies (pp. 92-97). Volume V، Issue 1. Retrieved from:

- Deroy، L. (1956).L'emprunt linguistique، Paris: Les Belles Lettres.

- Dozy، R. (1881). Supplément aux dictionnaires arabes. Leyde :



Brill. (2 volumes).

- Elatri، S. (1974). Les rapports étymologiques et sémantiques des langues classiques et de la langue arabe (Thèse présentée devant l'université de Paris IV le 24 novembre 1973). Lille : Servise de reproduction des thèses- Université de Lille III.

- Field، F. W. (2002). Linguistic borrowing in bilingual contexts. Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publication.

- Güterbock، H. G. & Hoffner، G. A. (Eds.). (1989). The Hittite dictionary. Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago. L-N (fascicle 1-4).

- http://www.birmingham.ac.uk/news/latest/2015/07/quran-manuscript-22-07-15.aspx

- http://www.islamic-awareness.org/Quran/Text/luxreview2.html

- Koerner، E. F. K. (2001). Linguistics and ideology in 19th and 20th century studies oflanguage. In R. Dirven، R. Frank & C. Ilie (Eds.)، Language and Ideology (1/ 253-276). Amsterdam- Philadelophia : John Benjamins Publication.

- Koerner، E. F. K. (2004). Essais in the history of linguistics. Amsterdam- Philadelphia : John Benjamins Publications.

- Levin، S. (1995). Semitic and indo-european : the principle etymologies. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.



- Luxenburg، C. (2007). The Asyro-Aramaic Reading of the Koran : a contribution to the decoding of the language of the Koran. Translated by the author.Berlin : Verlag Hans Schiler. (1st ed. 2000).
- Mackey، W. F. (1976). Bilinguisme et contact des langues. Paris: Klincksieck.
- Monier-Willaims، M. & al. (1960). A Sanskrit-English Dictionary (new edition). Oxford : Glarendon Press. (1st ed. 1899).
- Myhill، J. (2006). Language، religion and national identity in Europe and the Middle East. Amsterdam- Philadelphia: John Benjamins Publication.
- Partridge، E. (2006). Origins : A short etymological dictionary of Modern English. London- New York : Routledge. (1st ed. 1958).
- Reynolds، G. S. (2008). Introduction : Qur'anic studies and its controversies. In Reynolds، G. S. (Ed.). The Qur'ân in its historical context. (pp. 1-25). London- New York : Routledge.
- Stile، A. (2002). Scholars Are Quietly Offering New Theories of the Koran. In New York Times. Retrieved from:http://www.nytimes.com/2002/03/02/arts/scholars-are-quietly-offering-new-theories-of-the-koran.html

- Van Thielen، J.-M. (1845). Etudes archéologiques et étymologiques (1ère partie) dans Bulletin et Annales de l'Académie d'Archéologie de Belgique. Tome 1. Anvers: Imprimerie de J. E. Buschmann.
- Weinreich، U. (174). Languages in contact. 8th printing. The Hague: Mouton & C.O.N.N. Publishers. (1st printing 1953).



القسم الثالث:

حالات



الفصل السابع

التّصوّرات الشّعبيّة والوعي اللّغويّ نحو اللّغة العربيّة

أ. د. فوّاز محمّد الراشد العبد الحقّ (*)

أ. د. عبد الرّحمن حسني أحمد أبو ملحم (**)

الأهداف:-

يهدف هذا الفصل إلى الكشف عن التّصوّرات الشّعبيّة والوعي اللّغويّ نحو اللّغة العربيّة من خلال تسليط الضّوء على المحاور اللّغويّة الرّئيسة التّالية:

أوّلاً: الوعي اللّغوي.

ثانياً: مفاهيم لغويّة أساسيّة.

ثالثاً: اللّغة والهُويَّة.

رابعاً: اللّغويّات الشّعبيّة.

خامساً: العوامل المكوّنة للتّصوّرات الشّعبيّة والاتّجاهات اللّغويّة.

سادساً: الشّارع اللّغوي.

* - جامعة الطفيلة التقنيّة - رئاسة الجامعة / نائب الرّئيس للشّؤون الأكاديميّة / الطفيلة، الأردنّ

** - جامعة البلقاء التطبيقيّة - كليّة اربد الجامعيّة / قسم اللّغة الإنجليزية وآدابها / اربد، الأردنّ

أوّلاً: الوعي اللّغوي:

من الطبيعي أن تتفاوت آراء علماء اللّغة وعلم النّفس التّربوي حول مفهوم الوعي اللّغوي، ومما لا شك فيه، أنّ الوعي اللّغوي يعرّف بأنّه «الإدراك الحسّي والمعرفة الصّريحة بميكانيكيّة اللّغة وطريقة بنائها وتركيب عناصرها. ويتمثل ذلك الإدراك في مدى استيعاب المتعلّم للقواعد النّحوية والأنماط اللّفظية للّغة ومدى قدرته على توظيف تلك المعرفة في مواقف صفيّة أو حياتيّة تساعده على تطوير مهارات التّواصل الاجتماعي مع أقرانه ومعلّميه ومحيطه الخاص» (الحافظ، 2005).

ويمتلك غالبيّة الأطفال في المراحل الأولى لتعلّم اللّغة القدرة على استخدام الحدس والتّخمين لاكتشاف البناء اللّغوي للكلمات والمقاطع والجمل، وبالرغم من ذلك، يُعتبر إدراك القواعد النّحوية المجرّدة - البسيطة منها والمعقدّة - أقلّ أهميّة لدى الطفل من تركيزه على المعنى، لأنه يسعى في تلك المرحلة المبكّرة إلى تنمية مهارة التّواصل اللّفظي والكتابي دون التّركيز على سلامة البناء النّحوي والبلاغي.

والجدّير بالذّكر أنّ وعي الشيء يعني إجرائيّاً إدراك ماهيّته كما يعني بيان ما له وما عليه وذلك لمعرفة قدرته على الاستمرار في الحياة، وعلى مواجهة التحدّيات المفروضة على طبيعة الأشياء في مختلف الميادين، يضاف إلى ذلك أنّ وعي الشيء يعني فيما يعنيه الوقوف على حقيقة مشكلاته، لوضع الحلول الناجعة لمعالجتها كما يعني إدراك أهميّته في حياتنا وشخصيّاتنا فرديّاً واجتماعيّاً ودينيّاً وحضاريّاً وسياسيّاً، مما يفضي إلى استشعارنا لحقيقة انتمائنا إلى الشيء الذي نعيه مدركين ما يترتب على هذا الانتماء من الإحساس العالي بالمسؤوليّة تجاهه، وما يترتب على هذا الانتماء من المبادرة إلى فعل كل ما من شأنه صيانة ما نعيه وكل ما من شأنه العمل على الإفساح في المجال له ليقوم بدوره في مختلف جوانب حياتنا، وتوفير السبل الميسّرة لتأديته دوره هذا.

وغنيّ عن التّأكيد أنّ اللّغة من أبرز مكونات حياتنا أفراداً ومجتمعات وديانات وحضارات وأمماً، وكلّ هذه الأبعاد للّغة تعني ضرورة تنمية وعينا اللّغوي، لأنّ ذلك يعني بالضّرورة وعينا أهميّة هذه الأبعاد في حياتنا كما يعني تأجيج الوعي بالانتماء الحقيقي إلى هذه الأبعاد المفروض معظمها علينا شئنا أم أبينا بغضّ النّظر عن أهوائنا وعقائدنا، فمن المؤكّد علميّاً أنّ اللّغة ليست مجرد وسيلة للتّواصل بين

أفراد الأمة التي تتكلّمها، فهي على المستوى الفردي أداة لتفكير الإنسان وبها يتجلّى العالَم في ذهنه بمختلف أبعاده الماديّة والمعنويّة، وبها تتجلّى القوانين والتّصنيفات النّاظمة لطبيعة الأشياء التي يتكون منها العالَم من حولنا كما يتراءى لنا في مختلف أبعاده ومكوّناته وتجلّياته الماديّة والمعنويّة والرّوحيّة.

أمّا البعد القومي للّغة، فقد أوضحه بجلاء المنظّرون للفكر القومي في حياة الشّعوب والأمم (أنيس، 1970)، فاللّغة تجعل من الأمّة النّاطقة بها كلًّا متراصّاً خاضعاً لقوانين، إنهّا الرّابطة الوحيدة بين عالم الأجسام وعالم الأذهان، إضافة إلى أنّ الوحدة اللّغوية تمهيداً للوحدة السياسيّة، تُدفع إليها ثم تحافظ عليها. ولا يبلغ الوعي السّياسيّ والقوميّ عند الأمّة مداه الأبعد ما لم يقترن بوعي لغوّي سليم. وليست حماية الأمّة بحماية أرضها فقط ولكن بحماية لغتها أيضاً (المبارك، 1979).

أمّا البعد الديني للّغة، فيتمثل بكون بعض اللّغات هي لغات لكتب سماوية، مما يعطيها قدسية أو قيمة دينية تمثل ضمانة من الضمانات التي تفسح المجال للغة في الحياة، وإذا ما أضيف إلى ذلك العامل السياسي أمكن بعث اللغة من جديد بعد أن تكون قد شارفت على الفناء.

أما اللغة العربية، فهي المثال التاريخي الحيّ السّاطع في هذا السّياق، فهي لغة القرآن الكريم الذي يعدّ كتاباً سماويّاً، يشرِّعُ لرصيد بشريّ يتمثل بما يزيد على مليار مسلم في مختلف أرجاء العالم، وكلّ ذلك أتاح للعربيّة من الانتشار والديمومة ما لم يتح إلّا لقلّة من اللّغات العالميّة (ستاتكفتش، 1988)، مما جعل المعنيّين بها يربطون مصيرها بمصير الرّسالة الدينيّة الّتي تؤدّيها، فاللّغة العربيّة عند المسلم جزء من الدّين ومعرفتها فرض واجب، فإنّ فهمَ الكتاب والسّنة فرض وما لا يتم الفرض الواجب إلّا به فهو واجب (المبارك، 1979).

والجدّير بالذّكر أنّ الموضوعيّة العلميّة تملي على المعني بدراسة واقع ومستقبل اللّغة العربيّة أن يأخذ رسالتها الدينيّة بعين الاعتبار بغضّ النّظر عن موقفه من هذه الرسالة وذلك لما لها من أثر ملموس في حياة المعنيّين بها، ولما لها من أثر في حال اللّغة العربيّة حاضراً ومستقبلاً.

أمّا البعد الحضاري للّغة، فإنّه من المقوّمات الأساسيّة في حياتها، فهي مُنْجَز حضاري، وهي في الوقت نفسه الحامل للإرث الحضاري للأمّة الّتي تتكلّمها وهي



حامل، حافظ، فاعل وهذا عامل أساسي من عوامل حرص الأمم على لغاتها حيّة فاعلة وذلك بغرض تواصلها مع إرثها الحضاري لما لذلك من أثر في محافظتها على شخصيّتها المستقلّة والمميَّزة لها عن سائر الأمم، ولما لذلك أيضاً من دور في جعل هذا الإرث في خدمة تعزيز موقعها الحضاري والعلمي الرّاهن والمستقبلي، ولا يخفى على المعني أنّ اللّغة العربيّة لغة حضارة ممتدّة تاريخيّاً على مدى خمسة عشر قرناً، وهي حضارة حافلة بتنوّع معرفيّ ودينيّ يـعُـدُّ حصانة من حصانات هذه اللّغة لما له من أهميّة في حياة الأمّة العربيّة والإسلاميّة، ولما له من أهميّة لدى المعنيّين بالحضارة العربيّة والإسلاميّة خاصة والحضارة الإنسانيّة عامّة في مختلف أنحاء المعمورة. وقد نوّه يوهان فك إلى أثر هذا البعد الحضاريّ في حياة اللّغة العربيّة قائلاً: «لقد برهن جبروت التراث العربيّ التّالد على أنّه أقوى من كلّ محاولة يُقصد بها زحزحة العربيّة الفصحى عن مقامها المسيطر» (2006، ص: 138).

فالحديث عن التحديّات الّتي تواجه اللّغة العربيّة يجب أن يعطي الأولويّة لتنمية الوعي اللّغوي ولتجلّيات هذا الوعي المعنويّة والعمليّة لدى أبناء أمّة اللّغة العربيّة. وذلك لما يُلاحظ من قصور خطير في هذا الجانب، ونتفق هنا مع (حجازي، 1996)، أنّ مستقبل اللّغة العربيّة مرتبط دون شكّ بتكوين وعيّ لغويّ جديد. وهذا الوعي يكون مدرِكاً لأهميّة اللّغة بوصفها أهم سمات الانتماء، ولأنّها الأداة الأولى للتعبير والتفكير والسمة المحدّدة لإنسانيّة الإنسان، وإتقان اللّغة القوميّة سمة من سمات اكتمال الشخصيّة في كلّ الدّول المتقدّمة والوعيّ اللّغوي المنشود من شأنه أن يحدّد النظرة المستقبليّة الواعيّة، فالعربيّة ليست مجرد ماضٍ وتراث، لذا فالوعي بأهميّتها وبتنميتها وتطويرها ضروريّ لاستمرارها.

ثانياً: مفاهيم لغويّة أساسيّة:

التّصوّر الاجتماعي: مجموعة من القيم والأفكار والاستعارات والمعتقدات والممارسات التي يتقاسمها أفراد من مجموعة اجتماعية وجماعات مشتركة. وقد صاغ مصطلح التّصوّر الاجتماعي في بادئ الأمر العالم (Moscovici، 1961) باعتباره «نظاماً من القيم والأفكار والممارسات يضمّ وظيفة مزدوجة؛ أولًا، إنشاء نظام من شأنه العمل على تمكين الأفراد من قيادة أنفسهم في عالمهم الماديّ والاجتماعيّ



وسيادتها؛ وثانيًا إتاحة حدوث اتصال بين أفراد المجتمع الواحد من خلال تزويدهم برمز للتّبادل الاجتماعيّ ورمز لتسمية وتصنيف الجوانب المختلفة لعالمهم وتاريخهم الفرديّ والجماعيّ بطريقة واضحة.

الاتّجاه اللّغوي: التّصوير الذّهنيّ ويعني مجموعة الآليّات الّتي يبني الفرد بفضلها تصوّرات داخليّة تحتفظ بالمظاهر الشكليّة للأشياء، يسجّلها في الذّاكرة، ثمّ يعطي لها حضوراً معرفيّاً راهناً، في مواقف لاحقة، وفيما يتعلّق باللّغة فإنّه يعود إلى نظرة الفرد إلى اللّهجة الخاصّة به أو لغته الأم وكذلك نظرته إلى لهجات ولغات الآخرين (Agheyisi & Fishman، 1970).

للتّصوّر علاقة تبادليّة مع اللّغة، فعدا عن أنّه يمكن تسجيل التّصوّرات على شكل مفردات لغويّة -ويمكن الحديث أيضاً عن التّصوّر المُعجميّ أو الدّلاليّ- فيمكن تكوين تصوّرات عن المفردات اللّغويّة؛ كمفاهيم عامّة، أو في إطار محادثة؛ ونفس الشيء بالنّسبة للّغة المكتوبة مع اختلاف في طبيعتها.

فكما ورد عن الأصفهانيّ (2009)، أنّ الفكرة قوّة مطرقة للعلم إلى المعلوم، والتفكّر جولان تلك القوّة بحسب نظر العقل، وذلك للإنسان دون الحيوان، ولا يقال إلا فيما يمكن إن يحصل له صورة في القلب. وقال ابن منظور (2003)، أنّ الفكر إعمال الخاطر في شيء.

الوعي: ما يُكوَّن لدى الإنسان من أفكار ووجهات نظر ومفاهيم عن الحياة والطبيعة من حوله.

اللّغة: نسَق من الرَموز والإشارات الّتي يستخدمها الإنسان بهدف التّواصل مع البشر، والتّعبير عن مشاعره، واكتساب المعرفة، وتعدّ اللّغة إحدى وسائل التّفاهم بين الناس داخل المجتمع، ولكلّ مجتمع لغة خاصّة به، وتعرّف أيضاً بأنّها عبارة عن رموز صوتيّة لها نظم متوافقة في التراكيب، والألفاظ، والأصوات، وتُستخدم من أجل الاتّصال والتّواصل الاجتماعيّ والفرديّ؛ فعرّفها (ابن جنّي، 1956) بأنّها «أصوات يعبِّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»، كما وصفها ابن خلدون (2004) بقوله «اعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة



عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التراكيب». كما عرّفها ابن حزم بأنّها «ألفاظ يعبَّر بها عن المسميّات، وعن المعاني المراد إفهامها، ولكل أمّة لغتها» (الأفغاني، 1969).

الفصيحة: تلك الّتي يصطنعها النّاس في كتاباتهم الأدبيّة والعلميّة، وفي مقالاتهم وبحوثهم في الصّحف والمجلّات، وفي أحاديثهم في وسائل النّشر والإعلام.

العاميّة: تلك الّتي يتحدّث بها النّاس في حياتهم اليوميّة المعتادة للتّعبير عن شؤونهم المختلفة؛ فهي بهذا تقابل اللّغة الفصيحة، وتنطبق هذه الصّفة على اللّغات كلِّها؛ فليس في العالم لغة غير متشعّبة إلى هذين المستويين من العاميّة والفصيحة، واللّغة العربيّة كغيرها من اللّغات تعرّضت عبر الزمن إلى عوامل أدت إلى تشعّبها إلى عدّة لهجات، وظاهرة العاميّة ليست ظاهرة تنفرد بها اللّغة العربيّة بل عرفتها الكثير من اللّغات الأخرى.

الازدواجيّة والثّنائيّة اللّغويّة: لقد فرّق (Ferguson، 1959) بين الازدواجيّة والثّنائيّة اللّغويّة حيث بيّن أنّ الثّنائيّة اللّغويّة (Bilingualism) تتمثّل باستعمال لغتين مختلفتين (كالعربيّة والإنجليزيّة، مثلا) بينما وضّح أنّ الازدواجيّة اللّغويّة (Diglossia) تتمثّل في استعمال لغة إلى جانب لهجة من لهجات تلك اللّغة، مستشهدا بوضع أغلب الدّول العربيّة في الفترة المعاصرة. فالتّعدّد اللّغويّ في بعض البلدان العربيّة يندرج تحت مفهوم الثّنائيّة اللّغويّة (عربيّة وإسبانيّة ، عربيّة وفرنسيّة أو عربيّة وأمازيغيّة، كما هو الحال في المغرب العربيّ مثلا) إلى جانب ازدواجيّة لغويّة (عربيّة وعاميّة، مثلا).

فالازدواجيّة اللّغويّة: حالة لسانيّة مستقرّة نسبيّاً يتواجد فيها مستويان للكلام من نفس اللّغة (كالعاميّة والفصحى) وهذان المستويان يستخدمان بطريقة متكاملة وأحدهما له موقع اجتماعيّ ثقافيّ مرموق نسبيّاً مقارنة بالآخر عند المجموعة اللّغويّة النّاطقة بهذه اللّغة، وقد ذهب بعض علماء اللّغويّات الاجتماعيّة إلى القول بأنّ هناك مجموعة من المستويات اللّغويّة في اللّغة العربيّة وليس فقط مستويان وهذا ما سمّوه بالتّعدّديّة اللّغويّة (بدوي، 2012).



فالثّنائيّة اللّغويّة: الوضع اللّغويّ لشخص ما أو لجماعة بشريّة معيّنة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلاميّة مميّزة في لغة أكثر ممّا هي في اللّغة الأخرى وهي ظاهرة اجتماعيّة تعني استعمال الفرد أو المجتمع في منطقة معيّنة للغتين أو استعمال لغتين للشّخص أو المجتمع.

اللّهجة: مجموعة من الصّفات اللّغـــويّة تنتمي إلى بيئة خاصّة، ويشترك في هذه الصّفات اللّغـــويّة جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضمّ عدّة لهجات تشترك جميعاً في مجموعة من الظّواهر اللّغـــويّة وهو ما اصطُلح على تسميته لغة، ويتيسّر للمجموعات الّتي تتحدّث لهجات مختلفة ولغة واحدة التّواصل مع بعضهم البعض وفهم ما يدور بينهم من حديث بقدر الرّابطة الّتي تربط تلك اللّهجات، وتختلف اللّهجات بطريقة لفظ كلمات معيّنة، تخص مجموعة من الأشخاص وتميّزهم عن المجموعات الأخرى.

اللّهجة الاجتماعيّة: ضربٌ من اللّغة مرتبط بطائفة ما في المجتمع يتميّز بأنّ له خصائص على صعيد اللّهجة، المفردات، النّحو وبناء الجمل، والّتي يمكن في ضوئها تحديد الطّبقة الاجتماعيّة لمستخدمي ذلك الضرب (أنيس، 1970).

اللّهجة الجّغرافيّة: لهجة تميّزها عوامل لغويّة جغرافيّة مشتركة لمجموعة من النّاطقين بلغة ما، وتنتقل هذه اللّهجة من جيل إلى آخر.

في ضوء علم اللّغة الاجتماعي لا فرق من حيث الأهميّة، بين لغة ولهجة، فكلّ لهجة هي لغة قائمة بذاتها بنظامها الصوتيّ وبصرفها ونحوها وتركيبها وبمقدرتها على التّعبير. أمّا إذا كانت الفروق في الأصوات والمفردات والتّراكيب من النّوع الّذي يمكن فيه التفاهم بين الجّماعات فإنّ هذه تُحسب لهجات. وهذا الرأي يجعل التّفاهم مقياساً للفرق بين لهجة ولغة، وهذا الزّعم يسقط من تلقاء نفسه إذا نظرنا -مثلاً- إلى لهجة أهل البندقيّة ولهجة أهل صقلية باعتبارهما لهجتين من اللّغة الإيطاليّة لا لغتين مختلفتين؛ لكنّ أهل البندقيّة لا يفهمون أهل صقلية، وكذلك أهل صقلية لا يفهمون أهل البندقية فالتفاهم بينهم غير ممكن وقل مثل هذا في اللّهجات الرومانيّة أي الإيطاليّة والفرنسيّة والأسبانيّة، والبرتغاليّة؛ فإنّها تسمّى لغات لا لهجات.



فالفرق بين اللّغة واللّهجة هو أنّ اللّهجة تمثّل تحوّلاً عن لغة فصحى، ولكنّ الدّراسات اللّغـــويّة الّتي أُجريت حول اللّهجات أثبتت أنّ اللّهجة ليست تقهقراً أو انحطاطاً لغويّاً بل تطوّراً وتقدّماً لغويّاً تفرضه خصائص وسمات لغويّة واجتماعيّة مشتركة لمجموعة ما من النّاطقين بهذه اللّغة يقطنون بقعة جغرافيّة محدّدة (Hudson، 1980).

والعلاقة بين اللّغة واللّهجة هي العلاقة بين العام والخاص، فاللّغة تشمل عادة عدّة لهجات، لكلّ منها ما يميّزها، وجميع هذه اللّهجات تشترك في مجموعةٍ من الصّفات اللّغـــويّة والعادات الكلاميّة الّتي تؤلِّف لغةً مستقلّة عن غيرها من اللّغات. فعادة ما تتكوّن اللّغة من مجموعة لهجات تربطها خصائص لغويّة واجتماعيّة وجغرافيّة محدّدة وطالما يتمكّن النّاطقون بهذه اللّهجات من التّفاهم فيما بينهم تبقى مندرجة تحت مفهوم اللّهجة أمّا إذا تعذّر التّفاهم فيما بينهم فعندها يصل الاختلاف إلى مستوى اللّغة ويمكن اعتبارها عندئذ لغات مختلفة، في حين أنّ اللّغة الأمّ الّتي انبثقت عنها اللّهجات المختلفة تخضع لقواعد ومحدّدات لغويّة عامّة لا تنطبق بالضّرورة على اللّهجات الّتي تفرّعت منها (Wodak et al.، 2001).

اللّكنة: طريقة التّلفّظ بالكلمة، سواء كانت هذه الكلمة عامّة أو محصورة الانتشار، ويشترك في اللّكنة المتحدّث الأصلي باللّغة أو حتّى المتحدّث الأجنبي فيها؛ فالمتحدّثون الأصليّون في بلد ما، يشتركون في استخدام بعض الألفاظ بلكنات مختلفة، ويختلفون في استخدام بعض الألفاظ، فالاختلاف في الألفاظ إضافة إلى اختلافات في القواعد اللّغويّة والمفردات المستخدمة والتّهجئة كلُّها مجتمعة تصنع اللّهجات، في حين أنّ الاختلاف في طريقة التّلفّظ فقط يصنع اللّكنات (Trudgill، 2000).

ومن هنا نستنتج أن اللّكنة خاصّة بالصّوتيّات، ويدخل فيها الإبدال في اللّغة وهو تغيير نطق أحد حروف الكلمة. أمّا اللّهجة فهي اختلاف الألفاظ ذاتها أو اختلاف استخدامها في السّياق أو اختلاف أسلوب استخدامها، كاستخدام كلمتين مختلفتين للدّلالة على شيء واحد (Labov، 1971).

التّعدّد اللّغويّ (التّنوّع اللّغويّ): يشير إلى وضعيّات تواصليّة لغويّة مختلفة، تختلف فيها اللّغة المستعملة حسب الوضعيّة والسّياق أو الحاجيّات والغايات

والأهداف.

التّعدّد اللّهجيّ: وجود العديد من اللّهجات المحليّة المنبثقة عن لغة واحدة تربطها خصائص لغويّة واجتماعيّة وجغرافيّة محدّدة تضمن التّفاهم بين النّاطقين بها بالرّغم من وجود الاختلافات اللّغويّة المذكورة.

التّخطيط: مجموعة الخطوات التي تُساعد على تحقيق أهداف العمل، ووضع الخطط المناسبة للوصول إلى النجاح، ومن المهم أن يعتمد التّخطيط على مجموعةٍ من الأفكار المتوقّعة، والّتي من الممكن أن تُطبّق في الواقع، وتُساهم مساهمةً إيجابيّة في بيئة العمل (مجمع اللّغة العربيّة، 1979).

تخطيط اللّغة: الجهود الحثيثة للتّأثير على سلوك الآخرين بما يتعلق بالتّحصيل اللّغويّ وبنية اللّغة وتحديد وظيفتها. يتضمّن ذلك تطوير الأهداف والاستراتيجيّات لتغيير كيفيّة استخدام الأشخاص للّغة، حيث يأخذ مفهوم تخطيط اللّغة في المستويات الحكوميّة ما يُعرف باسم سياسة اللّغة وهناك مؤسّسات تقوم بعمليّة تخطيط اللّغات في العديد من الدّول والثّقافات، والّتي تكون مسؤولة عن صياغة وتطبيق سياسات تخطيط اللّغة (العبد الحق، 2014)، وبالنسبة للّغة العربيّة فإنّ هذه المؤسّسة هي مجامع اللّغة العربيّة .

سياسة التّخطيط: الطّريقة الّتي يتمّ فيها تحقيق عمليّة التّخطيط كواحدةٍ من المهام الإداريّة الرئيسيّة.

ثالثاً: اللّغة والهُويَّة:

يستخدم مصطلح الهُويّة لوصف الشّخص وتعبيره عن فرديّته وعلاقته مع الجّماعات (كالهُويّة الوطنيّة أو الهُويّة الثّقافيّة)، خصوصاً في علم الاجتماع وعلم النّفس الاجتماعي، ويمكن القول أنّها مجمل السّمات الّتي تميّز شيئاً عن غيره أو شخصاً عن غيره أو مجموعةً عن غيرها، كلٌّ منها يحمل عدّة عناصر في هُويّته، وعناصر الهُويّة هي شيء متحرّك ديناميكيّ يمكن أن يبرز أحدها أو بعضها في مرحلة معيّنة وبعضها الآخر في مرحلة أخرى.

-فاللُّغة والهُويَّة هما إذًا وجهان لشيء واحد، فالإنسان في جوهره ليس سوى لُغة وهُويَّة، اللُّغة فِكرُه ولسانه، وفي الوقت نفسه انتماؤه، وهذه الأشياء هي وجهه وحقيقته وهُويّته، وشأن الجماعة، أو الأمَّة هو شأن الفرْد، لا فرق بينهما، وفي ذلك الإنسان ومقوّماته (Edwards، 2009).

نظراً لأهميّة العلاقة بين اللُّغة والهُويَّة، يُعنى المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات في قطر بنشر كلّ ما يتعلّق بهذا الشأن حيث صدر عنه كتاب «الهُويَّة العربيّة والأمن اللّغوي» (2014) للنّاقد وعالِم اللّسانيّات التّونسي الدّكتور عبد السّلام المسدي، حيث يقدّم فيه خلاصة سنوات طويلة من البحث والنّضال دفاعًا عن اللُّغة العربيّة. يجمع المؤلف في هذا الكتاب بين توثيق عدد كبير من المبادرات والمشاريع التي أطلقت في مختلف الأقطار العربيّة، وتهدف كلّها إلى النّهوض باللُّغة العربيّة؛ وتشخيصه وتحليله، وتقييمه وتقويمه لهذه المشاريع والمبادرات، إذ إنّه واكب هذه المحطّات والمنعطفات جميعها حاضرًا محاضرًا في ما كان منها مؤتمرات، وعضوًا بمجامعها العلميّة وهيئاتها الاستشاريّة في ما كان منها مشاريع وبرامج ومؤسّسات، مشاركًا في جدلها، وأحيانًا مساهمًا في توضيبها، أو مستقرئًا لنتائجها، ومساهمًا في إنضاج بعضها.

ينطلق الكاتب من عرض حال اللُّغة العربيّة وتشخيص أوضاعها بين أهلها وأبنائها وذويها مع نهاية القرن العشرين، ثم يتطرّق إلى أحداث 11 أيلول / سبتمبر 2001 وما نجم عنها من انفجار الضغائن الثقافيّة الكبرى فتطايرت شظاياها على اللّغة، ثم ينتقل إلى أبرز إنجاز صنعه المثقّفون العرب حين أصدروا وثيقة الإسكندريّة وأسّسوا منتدًى للإصلاح (السّياسيّ) العربيّ، ليَعبُر إلى ما حاول القادة العرب استدراكه في مجال القضيّة اللّغويّة ضمن منظومة العمل العربيّ المشترك، ليصل بعد ذلك إلى مشاريع أطلق بعضها في سياق ما يُعرف بالمجتمع المدنيّ، وبعضها الآخر كان نمطًا جديدًا مزدوج الصّفة، يتّخذ شكل منظومات المجتمع المدنيّ وترعاه جهات نابعة من السّلطة الرّسميّة تكون حاضنًا كفيلًا، ويُسبر الكاتب ما عسى أن تكون المسألة اللّغويّة قد جنت من تفجُّر الأوضاع في بعض أقطار الوطن العربيّ وأُطلق عليه فيما بعد الرّبيع العربيّ، وبروز بوادر تحوّل تاريخيّ عميق.

رابعاً: اللّغويّات الشّعبيّة:



تُعرَّف اللّغويّات الشّعبيّة بأنّها المعتقدات والآراء، التي يكوّنها مستخدمو اللّغة نحوها، وعادة ما تكون أفكاراً وآراء ومزاعم غير دقيقة، وغير ناضجة علميّاً، وتقع في مجال الهواية وليس الاحتراف العلميّ اللّغويّ (Niedzielski & Preston، 2000)، فعلى سبيل المثال في التّأثيل الشعبيّ Folk Etymology يستعمل مصطلح «الشّلبيّ»لطهور الأولاد، وتعود التّسمية إلى شخص من عائلة الشّلبيّ، وأصبح كلمة «شلبيّ» تطلق على كل شخص يتعامل مع طهور الأولاد بغضّ النّظر عن عائلته ناسين أنّ كلمة «شلبيّ» تعود أصلاً على أوّل من تعامل مع هذه المهنة وأصبح يعمّم بشكل خاطئ على كلّ من يتعامل بطهور الأولاد، وهذا مثالاً على اللّغويّات الشّعبيّة في الأردنّ (العبد الحق، 1996).

المزاعم والمعتقدات الشّعبيّة تجاه اللّغة العربيّة:

هناك بعض المعتقدات غير العلميّة تجاه اللّغة العربيّة، ونذكر منها:

1.صعوبة اللّغة العربيّة الفصيحة: شاع بين متعلّمي اللّغة العربيّة اعتقاد مفاده صعوبة اللّغة العربيّة، وقد بيّن الأصفهاني وأبو جبين (2013) أنّ الصّعوبة النّسبة بين أمرين:

أ- الصّعوبة النّابعة من قواعد اللّغة العربيّة ومصطلحاتها، وهي قواعد ومصطلحات وصفها النّحاة تبعاً لاجتهادهم، ولكنّ تعدليها وتبديلها تبعاً لاجتهادات نحويّة أخرى حسب حاجة العصر وتقدّمه العلميّ.

ب- فرّق اللّغويّون والنّحاة بين الصّعوبة النّابعة من قواعد النّحو ومصطلحاته وهي صعوبة لغويّة، وصعوبة تعلّم القواعد واستعمالها في الحديث والكتابة وهي صعوبة تربويّة تعليميّة تعلُّميّة.

ويجب الإشارة إلى أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة ولهجاتها الممتدّة تحكمها قواعد وقوانين منظّمة، وأنّ التنوّع اللّغوي اللّهجي منظّم ومحكوم بقواعد وقوانين لا يدركها عامّة النّاس، بل علماء اللّغة.

2. يعتقد البعض أنّ العربيّة الفصيحة جامدة وغير متطوّرة، فاللّغة مثل الكائن الحيّ تنمو وتتطوّر ويدخل بمفرداتها مصطلحات ومفردات جديدة تلبّي أدقّ مطالب الأحياء بألوان اشتقاقها من صغير وكبير وأكبر وكبار في تلك الحركة

الدائمة، التي تلد كلّ لحظة مولوداً جديداً، وبأنواع صيغها أسماء وأفعالاً وصفات في تلك القوالب والأوزان تُسبك بها كلّ التّعابير.

3. يعتقد البعض أنّ اللّغة العربيّة مقدّسة جامدة، ولكن تطوّر العربيّة لا يتنافى مع قداسة القرآن وإبلاغ هذا النداء الإلهي إلى جميع النّاس في كلّ العصور، فللقرآن حديث مع النّاس في كلّ عصر وزمان. إنّ هذا الاعتقاد الشّعبي لدى غالبيّة النّاس حول قدسيّة اللّغة يعيق تطوّر اللّغة ويدّمره، ويؤثّر على مكانة اللّغة Status وتطوير المتن اللّغوي Corpus وتخطيط تعليم وتعلّم اللّغة Language Teaching and Learning.

4. هناك اعتقاد مفاده أنّ النّاس قد خُلقوا بقدرات خارقه للّغة ولكنّ الدّراسات اللّغوية أثبتت أنّ الاستعداد الفطري Language Acquisition Device لاكتساب جميع اللّغات واللّهجات واحد، وأنّ التّباين يُعزى لعوامل بيئيّة، اجتماعيّة وأسريّة تربوية. إنّ خلق هذا الوعي اللّغوي Language Awareness بأنّ الجميع لديه استعداد لتعلّم العربيّة وإتقانها وإتقان لهجاتها يولد اتجاهات إيجابيّة تسرّع في تعليم اللّغة وتعلّمها، حيث ساد الاعتقاد الخاطئ بأنّ العربيّة لغة سبّ وشتم، والفرنسيّة لغة رومانسيّة، والألمانيّة لغة حربيّة، والانجليزيّة لغة علميّة، ولكن على أرض الواقع والحقيقة، هذا تجنٍ لا أصل علميّ له.

5. هناك اعتقاد ساد عند أغلبيّة النّاس أنّ الهوّة أو الفجوة بين العربيّة الفصيحة والعاميّات واسعة. يقول (Brame، 1970) إنّ الفرق ما بين العربيّة الفصيحة والعاميّات مبالغ فيه وخداع للعقل، ويقول إذا أضيفت الحركات لأجزاء الكلام العاميّ يصبح فصيحاً، وإنّ العاميّات مرحلة تقود إلى إتقان الفصيحة والفروقات قليلة لا تجعل حدّاً فاصلاً بين العربيّة الفصيحة والعاميّات.

6. يعتقد كثير من النّاس أنّ استعمال العاميّة في مجالات الحياة مؤشر سلبيّ ودليل انحطاط، لكنّ الحقيقة أنّ استعمال العربيّة الفصيحة، أو العاميّة تخضع لعوامل ديموغرافيّة، اجتماعيّة، وسياقيّة. وتزداد قيمة اللّغة ومكانتها بازدياد الأدوار Roles الّتي تقوم بها في المجتمع. فالعاميّة تؤدّي أدواراً ووظائف لغويّة وظيفيّة، واستعمالها لا يقلّل من شأنها .

7. يعتقد البعض أنّ النّساء أكثر اتقاناً للّغة العربيّة الفصيحة من الرّجال، وهذا الاعتقاد تنقصه الدقّة العلميّة، فالقدرة اللّغوية لا يقرّرها الجّنس ذكراً كان أم

أنثى. يولد الأشخاص بقدرات لغويّة فطريّة متكافئة وبعد الولادة تتداخل عوامل بيئيّة، تربويّة، أسريّة واجتماعيّة تسهم في التّميّز بين الإناث أو الذّكور.

8. يعتقد كثير من النّاس أنّ الدّول المتقدّمة اقتصادياً وصناعياً متقدّمة ومختلفة لغويّاً، وأنّ الدّول المتخلّفة اقتصادياً وصناعياً متخلّفة لغويّاً ولغاتها بدائيّة، هذا الزّعم مرفوض جملة وتفصيلاً. إنّ التقدّم اللّغوي مرهون بأهل اللّغة لا باللّغة ذاتها ولا يجوز تعميم هذا الزّعم على حال البلاد العربيّة المتأخّرة اقتصاديّاً وصناعيّاً.

9. هناك اعتقاد مفاده أنّ سكّان المناطق الجبليّة لغتهم ولهجاتهم وعرة بوعورة الجبال، وسكّان المناطق الساحليّة والسّهول لغتهم ولهجاتهم سهلة بسهولة طبيعتهم الجغرافيّة، نعم، هناك علاقة ما بين اللّغة والجغرافيا، ولكنّ الجغرافيا لا تحدّد القدرة اللّغوية اللّهجية بشكل مطلق، هناك أثر للقدرات اللّغوية واللّهجية لكن مكوّنات اللّغات واللّهجات اللّغوية العامّة ثابتة محكومة بقوانين وقواعد في البناء والاستعمال.

10. هناك زعم مفاده أنّ اللّغة العربيّة الفصيحة يمكن تعلّمها في أسابيع، أو أشهر، والحقيقة أنّ تعلّم العربيّة الفصيحة عمليّة مستمرّة وغير منقطعة، وتستمر منذ الولادة حتى الممات.

11. هناك اعتقاد مفاده أنّ تعلّم اللّغات الأجنبيّة يعيق تعلّم اللّغة العربيّة الفصيحة، والصّحيح أنّ تعلّم اللّغات يثري بعضها بعضاً، وأنّ الدّماغ يحتوي ملايين من الخلايا ولكلّ لغة خلايا خاصة، ولكلّ نظام لغوي خلايا خاصة بعضها يختص بالنّحو والآخر يختص بالأصوات والمفردات والمعاني. إنّ نتائج علم النّفس اللّغوي تؤكّد أنّ قدرات ثنائيّ اللّغة أكثر من قدرات أحاديّ اللّغة، وأنّ قدرات متعدّدي اللّغات أفضل من ثنائيّي اللّغات وهكذا. وإنّ التّعدّدية اللّغويّة Linguistic Diversity تثري اللّغة الأم ثراء ينعكس على كافّة الأنظمة اللّغويّة Language Systems and Subsystems وبذلك يُنظر إلى اللّغات على أنّها مصادر Resources من مصادر الثّراء ولم تعد اللّغة مشكلة في التّخطيط اللّغوي.

يسود اتّجاه في التّخطيط اللّغوي (Ruiz، 1984) مفاده أنّ اللّغة تكون:

- مصدراً من مصادر الثراء (Resource).



- مشكلة تواجه الدّولة (Problem).
- حقّاً لغويّاً لكلّ مواطن(Right) .

وبذلك تكون اللّغة العربيّة الفصيحة وكذلك اللّهجات حقّاً للمواطن ومصدراً من مصادر الثّروة لا مشكلة من المشاكل المستعصية.

خامساً: العوامل المكوّنة للتّصوّرات الشّعبيّة والاتّجاهات اللّغويّة:

ونحن في صدد التّحدث عن هذا المحور الخاص باستعراض العوامل المكونّة للتّصوّرات الشّعبيّة والاتّجاهات اللّغويّة، لا بد لنا أن نذكّر بالدّور الهام والحضاريّ الّذي قدّمه المسيحيّون العرب للّغة العربيّة وثقافتها في عصر النهضة، وهو الموضوع الّذي لا زال يحتاج إلى بحث ودراسة عميقين. وقد امتدّ هذا الدّور ليشكّل حضوراً مميّزاً في أمريكا، سواء الشّمالية أو اللاتينيّة. ولسنا بحاجة إلى التّذكير بدور جبران وأبو ماضي، وغيرهما من أدباء المهجر الشّمالي والرّابطة القلميّة في مطلع القرن العشرين، ومدى دورهما في المساهمة في التحوّلات الّتي طرأت على الخطاب العربي الإبداعي، من حيث معناه ومبناه! -

غير أنّ ما يثير الباحث في هذا السّياق، هو الوعي الّذي كان لدى الجالية العربيّة، خاصة المسيحيّة، فيما يخصّ الهُويّة اللّغويّة العربيّة، بحيث قام العديد، أفراداً وجماعات، بإصدار مجلّات وصحف باللّغة العربيّة، في أوائل القرن العشرين، في أمريكا. ولم يكن ذلك نقصاً أو ضعفاً في ملكاتهم اللّغويّة الإنجليزيّة، وإنّما كان شكلاً من أشكال الهُويّة، وشكلاً من أشكال المقاومة الّتي تمكّنهم من الإبقاء على جسر التّواصل مع تاريخيهم وماضيهم الثّقافيّ الّذي اعتبروه أحد مصادر التّنوّع والثّراء والهُويّة. ذلك أنّ الفضاء الثّقافيّ الأمريكيّ، كنسق للتّعدّد والهُويّات المختلفة، يسمح بذلك خلافاً لكلّ المجتمعات الغربيّة الأخرى! وكما أشار (شرابي، 1981)، في معرض دراسته حول المثقّف العربي والغرب، فقد لاحظ أنّ الهجرة إلى الغرب عرفت إقبالاً من قبل المسيحيّين العرب، في أواخر القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين، وقد كان من السهل عليهم الاندماج في تلك المجتمعات، بسبب الدّين، ومن هنا استطاع المسيحيّون العرب أن يتعاملوا مع الهُويّة اللّغويّة ككل وكحمولة



ثقافيّة لا يمثّل فيها الدّين سوى مكوّن من بين باقي المكوّنات الأخرى. وهو ما كان يُسقِط عن اللّغة طابع القداسة، كما أنّ ذلك مكّنهم من الاشتغال عليها وتطويرها والانشغال بها كأداة حاملة للمعرفة بعيداً عن الحقل الدّيني، ومن ثمّ لم يكن هناك أيّ إحساس بالنقص أو بالاغتراب اللّغوي، فكانت العربيّة إلى جانب الإنجليزيّة، بل إنّ الإبداع انتعش وترعرعت في أحضانه أسئلة وجودية كان قد طلّقها منذ عهد بعيد.

غير أنّ تزايد أعداد المهاجرين العرب، واتساع قاعدة الجالية العربيّة، (حوالي ثلاثة ملايين بمن فيهم من هم من أصول عربيّة) جعل الجغرافية العربيّة المهاجرة تعرف انشطارا واختلافات لم تكن بعيدة عن الصدام والتنابذ! لقد اكتشف العرب أنّ هناك هُويّات قُطرية، وهناك اختلافات وصلت إلى حدّ التّشكيك في معرفة العربيّة لدى بعض المنتمين إلى بعض الأقطار العربيّة -خاصة الّتي توجد في الغرب الأقصى- فكانت هناك -ومن غير وعي- محاولات للبحث عن مشترك، فكان الدّين هو الوحيد القادر على محو الفروق، واحتلّ، فجأة ولعوامل عدّة، النقطة المحوريّة للهُويّة العربيّة الإسلاميّة؛ هكذا أضحى المسجد فضاء لإذابة كلّ أشكال الاختلاف، وصار قناة التّواصل مع الهُويّة اللّغويّة العربيّة الّتي لم تعد سوى قطعة تاريخيّة تساعد على رسم بعض الملامح الثقافيّة للهُويّة الإسلاميّة، وبذلك كانت العربيّة قطعة مقدسة باعتبارها لغة النّص المقدّس؛ ممّا جعل من تعلّمها ضرورة للتمكّن من قراءة النّص القرآني بلغته المعجزة. إذ لا تستقيم هُويّة الفرد العربيّ المسلم إلّا بتعلّم العربيّة الّتي بها تُؤدَّى الفرائض الدينيّة، الّتي هي، في النهاية، وحدها القادرة على تحديد الهُويّة والمحافظة على الهُويّة الّتي لا يمكن أن تُفهم إلّا من حيث مدى ارتباطها بتعاليم وقيم أخلاقيّة دينيّة معروفة!.

هكذا ظهرت، على امتداد التّراب الأمريكيّ، وأينما وُجدت جالية عربيّة، مساجد تضطلّع بدور الحفاظ على الهُويّة الإسلاميّة، واتّخذت من تعليم العربيّة لأبناء الجالية هدفاً استراتيجيّاً وحضاريّاً، باعتبارها الأداة الناجعة الّتي يمكّنها أن تُبقي الأجيال الّتي نشأت في الغرب، على صلة ببلدانها وحضارة أجدادهم الّتي لم يُكتب لهم أن ينشئوا في سياقها (سليكي، 2014).

سادساً: الشّارع اللّغويّ:

المشهد اللّغويّ:

يُعتبر المشهد أو الشّارع اللّغويّ حقلاً دراسيّاً جديداً نسبيّاً، ولذلك لا توجد منهجيّة محدّدة لدراسة المشهد اللّغويّ، ومن أوائل الدراسات الّتي أضافت الكثير لهذا الحقل الدّراسيّ الّتي قام بها العالم Spolsky في فلسطين المحتلّة في عام 1991. برزت أهميّة المشهد اللّغويّ منذ أن كتب Landry & Bourhis ورقتهما العلميّة في عام 1997، فقد اعتبر العالمان أن المشهد اللّغويّ عبارة عن منهجيّة جديدة لفهم التعدّد اللّغويّ ضمن نطاق السّياسة والتّخطيط اللّغويّ في المجتمعات. في الدّراسات الحديثة تتم دراسة المشهد اللّغويّ ضمن عدّة منهجيّات: علم اللّغة الاجتماعي، السّياسة والتّخطيط اللّغويّ وتحليل الخطاب ومنهجيّات أخرى. ومن الإضافات المهمّة الّتي قام بها العالمان هو التّعريف الّذي حدّدا فيه المكوّنات الرئيسيّة للمشهد اللّغويّ.

إنّ التّعريف الّذي قدّمه العالمان للمشهد اللّغويّ يُعتبر مرجعاً مهماً للباحثين في المشهد اللّغويّ ومفاده أنّه: لغة علامات الشّوارع العامّة، ولوحات الإعلانات وأسماء الشّوارع، وأسماء الأماكن، اللّافتات التجاريّة، وعلامات عامّة على المباني الحكوميّة بمجموعها تشكّل المشهد اللّغويّ للإقليم أو منطقة معيّنة، أو تجمّع سكّانيّ حضري.

وبالرّغم من الانتقادات الّتي تعرّض لها العالمان خاصّة من بعض الصّهاينة مثل (Ben-Rafael، وآخرون، 2006) بسبب الادّعاء بأنّ هنالك فهم ضيّق ومحدود للأهميّة الحقيقيّة للمشهد اللّغويّ، وتعتبر الدّراسة الّتي قام بها Landry &Bourhis من أهمّ الدّراسات إن لم تكن الأهم الّتي درست المشهد اللّغويّ فقد خلص العالمان بأنّ المشهد اللّغويّ يمكن أن يشير إلى المجموعات العرقيّة المسيطرة في منطقة معيّنة.

من أهم نقاط البحث في المشهد اللّغويّ عدد اللّغات ومستوى التّرجمة الّذي يظهر على العلامات والإعلانات التجاريّة. فقد قامت الباحثة (Reh، 2004) بتصنيف هذه الكتابات حسب مستوى التّرجمة. فالنّوع الأوّل (Complementary Writing) بحيث تتكامل فيها اللّغات ولا تظهر فيها التّرجمة وأمّا النّوع الثّاني (Duplicating



Writing) فتظهر بشكل كامل بينما النّوع الثّالث (Fragmentary Writing) فتظهر بشكل جزئي وأمّا الرّابع(Overlapping Writing)فهو مزيج بين الأوّل والثّاني. وهذا يساعد على فهم التركيبة اللّغويّة للمجتمعات.

ويقول (Ben-Rafael، وآخرون، 2006: 10) أنّ المشهد اللّغويّ يعكس البنية الرّمزيّة للمكان أكثر من مجرّد سياسات لغويّة، ومن الدّراسات الّتي ساعدت على تطوّر المشهد اللّغويّ الدّراسة الّتي قام بها (Backhaus، 2007) فقد ساعدت على نشوء وبناء منهجيّة بحثيّة متماسكة ومترابطة. فقد حدّد هذا العالم ثلاثة أسئلة للدّراسة: مَن أنشأ هذا المشهد؟ ولمن؟ وما هي التغيّرات في المشهد اللّغويّ؟

ويعدّ إطار تفاضل اللّغات (Scollon & Scollon، 2003) مهماً للباحثين في المشهد اللّغويّ. فعند كتابة نص ما هنالك لغة مفضّلة: هل هي الأعلى؟ هل كتبت من اليسار إلى اليمين؟ وكثير ما يكون لحجم الخط كلمة الفصل. لكن هنالك لغات تكتب من اليمين إلى اليسار مثل اللّغة العربيّة.

وقد حاولت الدّراسات الّتي تلت التّوسّع في التّعريف النّمطيّ للمشهد اللّغويّ (Shohamy & Waksman، 2009) فهم جدليّة العلامات التجاريّة في المشهد اللّغويّ (Tufi & Blackwood، 2010). ومن أهم الدّراسات في المشهد اللّغويّ الدّراسات الّتي قام بها (Tufi& Blackwood، 2015) من جامعة ليفربول البريطانيّة حيث قاما بدراسة العلامات التجاريّة بغية تحديد إطار منهجي يساهم في دراسة ذلك الجزء المهمّ من المشهد اللّغويّ كما قاما بدراسة المشهد اللّغويّ للكثير من المدن والمناطق في فرنسا وايطاليا.

اللّغة العربيّة في المشهد اللّغويّ:

تُعتبر اللّغة العربيّة من أهم اللّغات الّتي تظهر بقوّة في المشهد اللّغويّ في مختلف دول العالم وذلك لمكانتها المميّزة كلغة للقران الكريم والعدد الكبير من النّاطقين باللّغة العربيّة. ففي إحدى الدّراسات الّتي أُجريت في مدينة مانشستر البريطانيّة ظهرت اللّغة العربيّة في بعض المناطق في مانشستر كثاني أكثر لغة ظهوراً بعد اللّغة الإنجليزيّة مباشرة. وبالرّغم من أهميّة المشهد اللّغويّ في الوطن العربيّ إلّا أنّه هناك شُحّ في الدّراسات الّتي تناولت اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ (Alomoush، 2015).

خاتمة:

قام الباحثان في هذا الفصل بمناقشة موضوع التّصوّرات الشّعبيّة والوعي اللّغوي نحو اللّغة العربيّة وذلك من خلال تسليط الضّوء على عدّة محاور شملت: الوعي اللّغوي، ومفاهيم لغويّة أساسيّة، واللّغة والهُويَّة، واللّغويّات الشّعبيّة، والعوامل المكوّنة للتّصوّرات الشّعبيّة والاتّجاهات اللّغويّة والشّارع اللّغوي.

وبعد التعرّف على مفهوم الوعي اللّغوي وبيان أهمّيته للنّاطقين باللّغة العربيّة والعلاقة الوطيدة الّتي تربط بينه وبين النظرة إلى اللّغة العربيّة، ناقش الباحثان ضرورة تنمية الوعي اللّغويّ لدى أبناء اللّغة العربيّة والنّاطقين بها من خلال العديد من الأبعاد الّتي تمثّلت بالبعد القومي، الدّيني والحضاري، وأثر هذه الأبعاد في تكوين تصوّرات ومعتقدات راسخة تجاه اللّغة العربيّة من حيث استخدامها في حياتنا اليوميّة ومكانتها المرموقة بين اللّغات الأخرى لارتباطها الوثيق بالقرآن الكريم الّذي كان إعجازه بها.

وبيّن الباحثان أنّ هناك اتّجاهان متضادّان في حياة اللّغة؛ اتجاه نحو التّنويع والانقسام، والآخر نحو التّوحيد والتّخلّص من الفروق اللّغـــويّة، حيث يرى عدد كبير من علماء اللّغة أنّ الوضع الطبيعي للّغة يميل نحو الانقسام والتّوزيع ومن ثمّ ينشأ عن الوحدة تفرّق وتشعّب، والسّبب في ذلك التّأثّر بما هو ملموس ومُشاهد في تاريخ البشريّة، وهو انقسام مجموعة ضخمة من اللّغات المشتركة إلى لهجات متعدّدة كتفرّع اللاّتينيّة إلى فرنسيّة وإيطاليّة واسبانيّة وبرتغاليّة، والسّاميّة إلى عربيّة وعبريّة وسريانيّة وتشعّب العربيّة إلى سوريّة ولبنانيّة...الخ، حتّى أنّ السّوريّة واللّبنانيّة تفرّعتا إلى لهجات أخرى عدّة. هذه الأمثلة جعلت بعض علماء اللّغة يعتقدون أنّ هناك قانوناً طبيعيّاً يؤدّي حتماً إلى تشعّب اللّغات وانقسامها، ولعلّ من أهمّ الأسباب الّتي دعتهم للتّمسّك بمبدأ الانقسام كثرة عدد اللّغـــات في العالم الآن مقارنة مع لغات الأزمان الماضية بالنّظر إلى عدد السّكان المتزايد، والعامل الأساسي في تنوّع اللّغات وتفرّعها وفي تكوين اللّهجات هو الاختلال الاجتماعي بين أهل المنطقة اللّغـــويّة الـــواحدة وسوء الاتّصال بين أفرادها؛ ممّا يتحتّم عليه وجود حالة من التّنوّع اللّغـــويّ تشمل بطبيعتها اللّهجات المحليّة والاجتماعيّة المختلفة للّغة الواحدة ويأتي ذلك كنتيجة طبيعيّة لديناميكيّة اللّغة ومرونتها. وبناءاً



عليه، فإنّ للأيديولوجيّة اللّغـــويّة دوراً هاماً في تسريع مسار التّعدّد والتّغيير اللّغويّين ممّا يتعذّر على أيّة أمّة منعه أو السّيطرة عليه.ن منعه أو السيرة عليه

كما استعرض الباحثان أهمّ المزاعم والمعتقدات والآراء تجاه اللّغة العربيّة وتفنيدها في ضوء المبادئ الرئيسة للّغويّات الشّعبيّة الّتي يكوّنها مستخدمو اللّغة نحوها، وعادة ما تكون أفكاراً وآراء ومزاعم غير دقيقة، وغير ناضجة علميّاً، وتقع في مجال الهواية وليس الاحتراف العلميّ اللّغويّ.

فمن دواعي الاعتزاز بلغتنا العربيّة العظيمة أن نجدها قد خرجت من جزيرة العرب فانتشرت في البلاد. والبحث عن أسباب هذا الانتشار ودواعي هذا الإقبال من البلاد الّتي دخلت في الإسلام إبّان ظهوره أمر ضروري لنحافظ على هذه المكتسبات وليحصل اليقين الّذي لا ريبة فيه بأنّ شرف العربيّة بشرف الإسلام ولم تنسلخ أمّة عن دينها وتتنكّر لتاريخها إلّا تقهقرت مكانة لغتها وعظمت لغة أجنبية عنها، لأنّ عزّة الأمم باعتزازها بماضيها ولغتها وتراثها الموافق للحقّ.

وحاضراً نلاحظ تكاثف الجهود بشكل مؤسّسيّ وإعلاميّ منظّم للمحافظة على اللّغة العربيّة من خلال بثّ برامج الأطفال الترفيهيّة والتعليميّة باللّغة العربيّة الفصيحة وحثّهم على استخدامها في ممارساتهم اليوميّة، ناهيك عن انتشار مجامع اللّغة العربيّة في الوطن العربيّ، والمؤسسات الّتي تكرّس جهودها للعناية بهذه اللّغة كمركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللّغة العربيّة.

قائمة المراجع:

أ. المراجع العربية:

- ابن جني، أبو الفتح. (1956). الخصائص. تحقيق: أ. د. محمد علي النجار. دار الكتب المصرية، القاهرة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (2004). مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. ط1، دار يعرب، دمشق.
- ابن منظور، محمد. (2003). لسان العرب. تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون. دار المعارف، القاهرة.
- الأصفهاني، الراغب. (2009). مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: صفوان عدنان داوودي. ط4، دار القلم- الدار الشامية، بيروت.
- الاصفهاني ، محمد، أبو جبين، عطا. (2013). الألسنية العربية. دار جرير، عمّان.
- الأفغاني، سعيد. (1969). نظرات في اللّغة عند ابن حزم الأندلسي. دار الفكر، ط2، دمشق.
- أنيس، إبراهيم. (1970). اللّغة بين القوميّة والعالميّة. دار المعارف، القاهرة.
- بدوي، السعيد. (2012). مستويات العربيّة المعاصرة في مصر «بحث في علاقة اللّغة بالحضارة». ط1، دار السّلام للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة، القاهرة.
- الحافظ، منير. (2005). الوعي اللغوي الجمالي في فلسفة الكلام. دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.
- حجازي، محمود. (1996). علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة. دار غريب، القاهرة.
- ستاتكفتش، يارو سلاف. (1988). العربيّة الفصحى الحديثة. ترجمة: د. محمّد حسن عبد العزيز. ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- سليكي، خالد. (2014). نقد الوعي اللّغوي لدى الجالية العربيّة في أمريكا. هسبريس، (جريدة الكترونية مغربية).
- شرابي، هشام. (1981). المثقفون العرب والغرب. دار النهار، بيروت.



- العبد الحق، فواز. (2014). التخطيط اللغوي والتعريب والمصطلح. اتجاهات حديثة في التعليم العربية لغة ثانية أعمال مؤتمر : اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية . معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العبد الحق، فواز. (1996). مرئيات التخطيط اللغوي: عرض ونقد. مجلة مجمع اللغة العربية الاردني، العدد 51، عمّان.
- فك، يوهان. (2006). العربية: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب. ترجمة: عبد الحليم النجار. المركز القومي للترجمة، القاهرة.
- المبارك، مازن. (1979). نحو وعي لغوي. مؤسسة الرسالة، عمّان.
- مجمع اللغة العربية. (1979). المعجم الفلسفي. الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة.
- المسدي، عبد السلام. (2014). الهوية العربية والأمن اللغوي دراسة وتوثيق. ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة.

ب. المراجع الأجنبية:

- Agheyisi، R.، & Fishman، J. A. (1970). Language Attitude Studies: A Brief Survey of Methodological Approaches. Anthropological linguistics، 12(5): pp. 137-157.
- Alomoush، O. (2015). Multilingualism in the Linguistic Landscape of Urban Jordan. Unpublished Ph.D. Thesis، The University of Liverpool.
- Backhaus، P. (2007). Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism inTokyo. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ben-Rafael، E. et al. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. In: Gorter، D. ed.، Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters، pp.7-31.



- Blackwood، R. & Tufi، S. (2015). The Linguistic Landscape of the Mediterranean: French and Italian Coastal Cities. Basingstoke: -Palgrave Macmillan.
- Brame، M.، (1970). Arabic Phonology. Ph.D. Dissertation. MIT، USA.
- Edwards،J. (2009). Language and Identity. Blackwell Publishing Ltd.
- Ferguson، C. (1959). Diglossia. Word، 15: pp. 325-340.
- Hudson، R. (1980). Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov، W. (1971). Variation in Language. CE Reed The Learning of Language. New York: National Council for Teachers of English.
- Landry، R. & Bourhis R. Y. (1997). Linguistic Landscape and Ethno-linguistic Vitality: An Empirical Study. Journal of Language and Social Psychology، 16(1): pp. 23–49.
- Moscovici، S. (1961). La psychoanalyze، Son Image Et Son Public. Paris: Presses Universitaires de France.
- Niedzielski، N. A.، & Preston، D. R. (2000). Folk linguistics (Vol. 122). Walter de Gruyter.
- Reh، M. (2004). Multilingual Writing: A Reader-Oriented Typology—with Examples from Lira Municipality (Uganda). International Journal of the Sociology of Language، 170 (1): pp.1-41.
- Ruiz، R. (1984). Orientations in Language Planning. NABE Journal، 8 (2): pp. 15-34.
- Scollon، R.، & Scollon، S.W. (2003). Discourses in Place: Language in the Material World. London/New York: Routledge.



- Shohamy، E. & Waksman، S. (2009). Linguistic Landscape as an Ecological Arena: Modalities، Meanings، Negotiations، Education. In: Gorter، D. & Shohamy، E. eds. Linguistic landscape: Expanding the Scenery. New York: Routledge، pp. 313-331.
- Spolsky، B. (1991). The Languages of Jerusalem. Oxford: Clarendon Press;
- Trudgill، P. (2000). Sociolinguistics: An introduction to Language and Society. UK: Penguin.
- Tufi، S.، Blackwood، R. (2010). Trademarks in the Linguistic Landscape: Methodological and Theoretical Challenges in Qualifying Brand Names. International Journal of Multilingualism، 7 (3): pp. 197-210.
- Wodak، R.، Johnstone، B.، & Kerswill، P. E. (2011). The SAGE handbook of sociolinguistics. New York: Sage Publications.



الفصل الثامن

تصورات طلاب الجامعة السعوديين حيال اللغة العربية

د. محمود بن عبدالله المحمود (*)

ملخص:

يحاول الفصل الحالي استكشاف تصورات طلاب الجامعة السعوديين حيال اللغة العربية. ويتناول هذا الفصل تصورات المبحوثين حيال المستوى العامي والمستوى الفصيح مع مقارنة ذلك بتصوراهم حيال اللغة الإنجليزية في بيئة الدراسة. وتعتمد الدراسة على بيانات بحثية جمعت من خلال استبانة شارك فيها قرابة 300 طالب يمثلون مختلف التخصصات العلمية في جامعات الرياض، بالإضافة إلى تطبيق اختبار المظهر المتجانس لدراسة التصورات بطريقة غير مباشرة. كما تتناول الدراسة تصورات المبحوثين حيال ما يستخدمونه من مستويات لغوية، وفي أي السياقات، بالإضافة إلى استقصاء تصوراتهم حيال العربية بمستوييها الفصيح والعامي واللغة الإنجليزية في سياق التواصل الاجتماعي، والتعليم، والإعلام. وأظهرت الدراسة عدم اتساق تصورات المبحوثين المباشرة وغير المباشرة. من جانب آخر أظهرت الدراسة وجود نوع من عدم التناغم بين الجانب المعرفي والعاطفي والنزوعي في بعض سياقات التصورات. ولعل نتائج الدراسة تسهم في فهم أعمق لتصورات عينة البحث حيال اللغة العربية مما يمكن أن يساعد في بناء تخطيط لغوي فاعل.

1. تمهيد:

لا يقتصر تعاملنا مع اللغة على استعمالها في سياقات التواصل فحسب؛إذ تمثل اللغة عالما يحيط بنا، ونحيط به، ويؤثر علينا، ويتأثر بنا. ولئن كان لكل فرد تصوراته ورؤاه حيال اللغات الأخرى؛ فإن للأفراد تصوراتهم الخاصة حيال لغاتهم الأم. وتلك التصورات نتاج عوامل عدة، وتؤثر بشكل مباشر وغير مباشر في سلوك الأفراد حيال لغاتهم وبناء هويتهم. وليس هدف هذا الفصل تقويم تلك التصورات وتصويبها أوتخطئتها؛ بل محاولة تلمس تصورات المبحوثين، وتحديدها بشكل عميق؛ وتلك مرحلة أولى مهمة تسبق أي معالجة لاحقة.

يحاول الفصل الحالي التعرف على تصورات طلاب الجامعة السعوديين بمختلف تخصصاتهم حيال لغتهم الأم (اللغة العربية) من خلال توظيف بعض الأدوات البحثية للتعرف على التصورات بشكل مباشر وغير مباشر. ويستهل هذا الفصل بتمهيد يعقبه استعراض للواقع الجغرافي والديموغرافي في السعودية، ثم مناقشة مختصرة حيال الواقع اللغوي في السعودية. وبعد المدخل النظري يستعرض هذا الفصل منهجية الدراسة وأبرز تساؤلاتها والأدوات البحثية التي أفاد منها، ليستعرض بعد ذلك أبرز نتائج البحث ويناقشها.

2. الواقع الجغرافي والديموغرافي للسعودية:

طبقا للهيئة السعودية العامة للإحصاء (1437هـ) فإن المملكة العربية السعودية تضم أربعة أخماس الجزيرة العربية في مساحة تقارب مليوني متر مربع تضم 31،015،999 من السكان. ويبلغ عدد السعوديين 20774906 ونسبتهم 66.99%، بينما يبلغ عدد المقيمين من غير السعوديين 10.241.093 ونسبتهم 33.01%. وأما من ناحية الجنس فيمثل الذكور 56.92% بينما تمثل الإناث 43.08%. وتعد السعودية من الدول الشابة إذ إن 70% من السكان أعمارهم أقل من 35 عاما. كما تظهر البيانات أن 38% تتراوح أعمارهم بين15-34، و 32% أعمارهم أقل من 15 عاما.

ومن حيث الوضع الاقتصادي تتبوأ السعودية مكانة هامة في الخارطة الاقتصادية، حيث تعتبر المنتج الأكبر للنفط حول العالم، ولديها أكبر احتياطي عالمي منه. وقد شهدت السعودية تحولات كبيرة بعد اكتشاف النفط في منتصف القرن العشرين،



انعكست على نواح عدة، ومنها التنمية الاقتصادية والعمرانية التي جلبت العديد من القوى العاملة من مختلف دول العالم (ويزيد عدد العاملين على عشرة ملايين)، جلهم من دول غير عربية.

هذا النسيج الاجتماعي من خلال بياناته الديموغرافية المتمثلة في أن أكثر من ثلث السكان غير سعوديين -وجلّ ذلك الثلث من غير العرب-، بالإضافة إلى أن أكثر من ثلثي السكان من الشباب، علاوة على الوضع الاقتصادي والنهضوي للملكة منذ اكتشاف النفط؛ أدى إلى وجود نسيج لغوي في السعودية بحاجة إلى مزيد من التأمل والدراسة والاستقصاء. فوجود عدد كبير من غير الناطقين بالعربية في ظل غياب لسياسة لغوية فاعلة للتعامل مع لغات الوافدين وتقديم العربية لهم يمثل جانبا إشكاليا في الواقع السعودي. كما أن التركيبة الديموغرافية للسعوديين، التي يمثل الشباب الغالبية العظمى فيها، جانب مهم لا بد من أخذه في الحسبان عند نقاش الواقع اللغوي في السعودية. فالشباب بطبيعتهم أكثر قابلية للتغير والتأثير والتأثر، لا سيما في ظل العولمة وزخمها الثقافي الذي يشهده العالم اليوم. أما الوضع النهضوي للمملكة العربية السعودية فقد استدعى استقدام العاملين من مختلف البيئات والثقافات من جانب، كما ألقى الرخاء الاقتصادي بظلاله على عامة الناس فأضحى من الاعتيادي وجود خادمة، وفي بعض الأحيان سائق للعمل في المنزل، وغالبا ما يكونان من غير العرب،ويحتكان احتكاكا مباشرا مع كل أفراد الأسرة طيلة اليوم.بل أصبحت الخادمة في بعض الأسر تقوم بعمل المربية، لانشغال الأم بعمل أو غيره. ولا يخفى أن لذلك انعكاساته الثقافية واللغوية.

3. الواقع اللغوي في المملكة العربية السعودية:

لم تكن العربية وقضاياها بمنأى عن اهتمام أصحاب القرار في المملكة العربية السعودية، بل شهدت ولاتزال تشهد اهتماما ملحوظا وجهودا مختلفة لخدمة العربية ودعم قضاياها. وترجم ذلك الاهتمام من خلال مسارات عمل شتى في جوانب مختلفة.

فعلى الصعيد النظامي نشهد للعربية حضورا واضحا في الأنظمة واللوائح التنظيمية المتعلقة بمختلف القطاعات. فالمادة الأولى من النظام الأساسي للحكم تنص على أن اللغة العربية هي لغة المملكة العربية السعودية، كما أن معرفتها شرط



في نظام الجنسية العربية السعودية. وفي الصعيد الإعلامي يتضمن نظام الإذاعة عدة فقرات تتعلق بأن العربية هي لغة الإذاعة، وبالدعوة للالتزام بها، ومحاولة تعميمها. وفي نظام الإعلانات التجارية تأكيد على مراعاة اللغة العربية الفصحى، وفي نظام العمل والعمال تأكيد على وجوب استخدام العربية في جميع السجلات والملفات والبيانات والعقود. وفي نظام البيانات التجارية نص على وجوب الكتابة باللغة العربية لجميع السلع والأغلفة والفواتير ...إلخ. وفي نظام الأسماء التجارية تأكيد على وجوب الالتزام بالأسماء العربية أو المعربة وترك الكلمات الأجنبية (للمزيد انظر: القنيعر، 1434هـ). وقد أعد مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية مدونة للقرارات المتعلقة باللغة العربية وفيها ما يقرب من مائة وخمسين قرارا تختلف من حيث جهة الإصدار، وطبيعة القرار وتتفق كلها في دعم اللغة العربية في السعودية (مركز خدمة اللغة العربية، 1436هـ).

وإذا نظرنا إلى السياق التعليمي والتربوي فسنجد العديد من مظاهر الاهتمام باللغة العربية وتعليمها.فعلى صعيد السياسات التعليمية هنالك العديد من البنود المتعلقة بأن الأصل هو أن اللغة العربية هي لغة التعليم، في جميع مواده، ومراحله كافة، ومن ضمن غايات التعليم وأهدافه تنمية القدرة اللغوية بشتى الوسائل التي تغذي اللغة العربية، وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوبا وفكرة. وعلى الجانب التطبيقي يحتوي الجدول الدراسي للطلاب حيزا كبيرا للغة العربية. كما عنيت المملكة العربية السعودية بفتح كليات وأقسام ومعاهد للغة العربية وتأهيل المتخصصين فيها، وتعليم غير الناطقين بها، وإجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بها (الحافي، 1434هـ).

وفي جانب المبادرات العامة والمشاريع النوعية نلحظ العديد من الجهود. فإنشاء مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية خطوة مميزة في سبيل دعم اللغة العربية داخليا وخارجيا. كما أن مبادرة الملك عبدالله للمحتوى اللغوي مثال على مشروع رائد لتعزيز وجود اللغة العربية في الشبكة العنكبوتية. وفي جانب التعريب نجد مبادرة موسوعة الملك عبدالله بن عبدالعزيز العربية للمحتوى الصحي والتي تهدف إلى بناء مدونة للمعلومات الصحية والطبية باللغة العربية. وفي سياق الترجمة من العربية وإليها وضعت المملكة جائزة سنوية لها باسم الملك



دعما للحراك اللغوي والثقافي (الطاير، 1434هـ). وتلك المبادرات العامة والمشاريع النوعية السابقة بحاجة إلى مراجعة مستمرة، وتقييم لأثرها على الواقع اللغوي؛ رغبة في تعزيز النجاحات، والتعامل الأمثل مع الإخفاقات، واستدامة طرح مبادرات تلامس الاحتياجات الحاضرة.

حينما ننظر في الواقع اللغوي السعودي يظهر لنا أن السعودية ليست استثناء في الواقع اللغوي العربي الذي يتسم بوجود ازدواجية بين مستويين لغويين -بشكل عام- هما: العامية والفصحى. مع التأكيد على أن لكل بلد عربي خصوصيته النابعة من موقعه الجغرافي وتركيبته السكانية وظروفه التاريخية والحضارية. وتقسيم الوضع اللغوي بين عامية وفصحى فيه اختزال كبير. فالاستخدام اللغوي يشهد تداخلا بين المستويين، إضافة إلى أن كل مستوى يضم في داخله مستويات مختلفة يختلف استخدامها باختلاف السياق. وليس المجال هنا للحديث حول تاريخ العربية ونشأة اللهجات وتقسيم مستويات العربية المعاصرة على الرغم من أهمية هذا التمهيد النظري، وذلك لمحدودية المساحة المتاحة، وحاجة الموضوع إلى عمل بحثي مستقل (للمزيد حول العربية المعاصرة انظر: «العربية في الواقع المعاصر: الحصيلة والآفاق»، د. عقيل الشمري، ضمن كتاب «ازدهار اللغات وانقراضها»، 1437هـ). وتجدر الإشارة إلى أن تعدد المستويات اللغوية أمر طبيعي في الاستخدام اللغوي لأي لغة في أي مجتمع. ولا يمكن حصر الاستعمال اللغوي في مستوى واحد لكافة الاستعمالات والسياقات. غير أن موطن الإشكال هنا هو أن العامية دخلت في نطاقات استخدام الفصحى. فبعض المواطن -كالتعليم مثلا- تشهد امتدادا كبيرا للمستوى العامي على حساب المستوى الفصيح على الرغم من أن الأصل في التعليم أن يكون نطاقا خاصا بالمستوى الفصيح.

إن الظروف التاريخية والاقتصادية والديموغرافية للمملكة العربية السعودية أبرزت نسيجا لغويا له تحدياته الخاصة. فبالإضافة إلى الازدواجية اللغوية وإشكالاتها تشهد السعودية وجودا ملحوظا للغة الإنجليزية في مظاهر مختلفة من الاستعمال اللغوي. فكبريات الشركات الخاصة، والمؤسسات الطبية، والمؤسسات الفندقية وغيرها يشيع فيها استخدام اللغة الإنجليزية، مصحوبا في كثير من الأحيان بغياب جزئي أو تام للغة العربية. كما أدى غياب السياسات اللغوية إلى



تعمق الإنجليزية في سوق العمل مع إقصاء العربية مما انعكس على زيادة الطلب على الإنجليزية والاهتمام بها في مراحل التعليم الجامعي مع إغفال للغة العربية. كما أن وجود بضعة ملايين من العاملين في السعودية من غير الناطقين بالعربية مع عدم وجود لتخطيط لغوي فاعل أدى إلى أن تكون «الهجين» هي الأصل للتواصل مع غير الناطقين بالعربية في جل سياقات التواصل اليومية. كل تلك الإشكالات وغيرها تتطلب مشاريع علمية لسبر الواقع اللغوي وفهم تحدياته لتكون خطوة أساس لأي مشاريع عملية وتخطيط لغوي.

4. منهجية الدراسة وتساؤلاتها وأدواتها:

تحاول الدراسة الحالية استخدام المنهج الكمي لدراسة تصورات المبحوثين بطريقة مباشرة وغير مباشرة حيال ثلاثة تنوعات لغوية هي: العربية الفصحى، والعربية العامية، والإنجليزية من خلال الانطلاق من النظرية المعرفية في دراسة الاتجاهات اللغوية. فالنظرية المعرفية تنطلق من أن الاتجاهات والتصورات حيال اللغة ليست عنصراً يمكن ملاحظته بشكل مباشر بالضرورة، فهي عملية معرفية عقلية في ذهن الفرد قد تظهرأو لا تظهر في سلوكه ومشاعره (Acosta، 2003). وتحاول الدراسة الوصول إلى إجابة على التساؤلات التالية:

- ما تصورات المبحوثين حيال استخدامهم الفعلي للعربية بمستوييها الفصيح والعامي وللغة الإنجليزية، وفي أي السياقات يستخدمون تلك التنوعات اللغوية من خلال تقييمهم الذاتي لأنفسهم؟
- ما تصورات المبحوثين المباشرة حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي وحيال اللغة الإنجليزية؟
- ما تصورات المبحوثين غير المباشرة حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي وحيال اللغة الإنجليزية؟

فالأسئلة البحثية السابقة تتناول ثلاثة تنوعات لغوية؛ اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي، واللغة الإنجليزية. والهدف من إيراد اللغة الإنجليزية ضمن اهتمام البحث وأسئلته البحثية هو مكانتها في الواقع اللغوي من جانب، بالإضافة إلى مقارنة تصورات المبحوثين حيال العربية بمستوييها الفصيح والعامي باللغة

الإنجليزية من جانب آخر.

ولجمع البيانات البحثية استخدم الباحث أداتين هما الاستبانة، واختبار المظهر المتجانس،وفقا للتفصيلات التالية:

4- 1 - الاستبانة:

تتألف الاستبانة المصممة للبحث من شقين رئيسيين؛ الأول خاص بجمع تصورات المبحوثين حيال استخدامهم للعربية بمستوييها الفصيح والعامي وللغة الإنجليزية من خلال تقييمهم الذاتي لأنفسهم. أما الشق الثاني فخاص بجمع تصورات المبحوثين حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي في سياقات ثلاثة هي: التواصل الاجتماعي، والتعليم، والإعلام.

ولبناء استبانة البحث في شقها الأول (لجمع تصورات المبحوثين حيال استخدامهم للعربية بمستوييها الفصيح والعامي وللغة الإنجليزية من خلال تقييمهم الذاتي لأنفسهم) اعتمد الباحث على دراسات عدة حاولت قياس التعددية اللغوية في سياقات مختلفة، وأفاد منها في بناء الشق الأول من الاستبانة وهي كالتالي: (Baker،2001)، (Murad، 2007)، (Pütz،1995)، (Marley، 2004). وبعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية قام الباحث بتحكيمها، وقياس الصدق والثبات. وتضمن الجزء الأول من الاستبانة (13) بندا لقياس استخدام عينة الدراسة للعربية بمستوييها العامي والفصيح واللغة الإنجليزية مقسمة على السياق الاجتماعي، السياق التعليمي، السياق الإعلامي. وتضمنت الاستبانة مقياسا رباعيا يتيح للمشارك أن يختار درجة استخدامه للتنوع اللغوي في البند المذكور ضمن الخيارات الأربعة التالية: لا أستخدمها، نادرا، أحيانا، دائما (انظر الملحق:1).

أما الشق الثاني من الاستبانة فيهدف إلى جمع تصورات المبحوثين حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي، واللغة الإنجليزية في سياقات ثلاثة هي: التواصل الاجتماعي، والتعليم، والإعلام. وقد أفاد الباحث في بناء بنود الاستبانة من دراسات عدة تناولت قياس الاتجاهات اللغوية في سياقات مختلفة ومن أبرزها الدراسات التالية:(Pennington & Yue، 1994; Saad، 1992; Young، 2006; Tulloch، 2004; Al-Haq & Samadi، 1996; Hassall، et al.، 2008; Young، 2006; Marley، 2004; Park، 2006; Chiba، et al.، 1995; Lee، 2009; Mat-



(suda، 2000;Murad، 2007; Petzold، 1994; El-Fiki، 1999). وبعد انتقاء البنود المناسبة من الدراسات السابقة بما يغطي جوانب الاتجاهات الثلاثة (الجانب المعرفي، الجانب العاطفي، الجانب النزوعي)، وتكييفها لتتواءم مع الدراسة الحالية؛ قام الباحث بتحكيم الاستبانة، وقياس الصدق والثبات، وكانت الأداة في صورتها النهائية تتكون من 66 بندا، تتضمن (30) بندا للتفاعل الاجتماعي، و (21) بندا للتعليم، و (15) بندا للإعلام.

وقد شارك في الاستبانة (260) مشاركا من طلاب الجامعات السعودية ينتمون إلى (44) قسما أكاديميا مختلفا تمثل أقسام العلوم الإنسانية (36.9% من العينة)، والعلوم الصحية (35.8%)، والعلوم الطبيعية (27.3%).

4- 2 - اختبار المظهر المتجانس:

أجرى الباحث اختبار المظهر المتجانس (matched guise test) لمعرفة تصورات المبحوثين غير المباشرة حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي وحيال اللغة الإنجليزية. ويعد اختبار المظهر المتجانس إحدى الأدوات المستخدمة في اللغويات الاجتماعية للدراسة غير المباشرة للاتجاهات. وقد ابتكر هذا الاختبار مجموعة من الباحثين (لامبرت وزملاؤه Lambert et al، 1960) لتفادي بعض جوانب القصور في الدراسة المباشرة للاتجاهات. وطبق الاختبار لأول مرة لقياس الاتجاهات غير المباشرة حيال الفرنسية والإنجليزية في كندا، وكانت نتائجه ذات جدوى كبيرة في كشف الاتجاهات السلبية تجاه الفرنسية، والاتجاهات الإيجابية تجاه الإنجليزية خلافا للدراسة المباشرة للاتجاهات. ويقوم الاختبار على محاولة استكشاف الاتجاهات اللغوية، دون سؤال المبحوثين بشكل مباشر عن اتجاهاتهم اللغوية. ويكون ذلك من خلال دراسة انطباع المبحوثين بعد الاستماع إلى لغة ما. إذ يقوم اختبار المظهر المتجانس على تسجيل نص بتنوعات لغوية مختلفة (ويكون محتوى النص هو ذاته بكافة اللغات المستهدفة في الدراسة). ويقوم بتسجيل النص عدد من ثنائي/ متعددي اللغة الذين يتحدثون اللغات قيد الدراسة كناطقين أصليين، ويتم تسجيل كل متحدث بكل اللغات المستهدفة في الدراسة. وبعد ذلك يتاح للمبحوثين الاستماع إلى النصوص المختلفة ويطلب منهم بعد الاستماع إلى كل نص



تقييم المتحدث عبر صفات محددة تتراوح من إيجابية إلى سلبية، وعلى المشارك تقييم الذين استمع لأصواتهم وفقا لانطباعه الشخصي، مثل هذا النموذج:

متعلم -○ ○ ○ ○ ○- غير متعلم

فالخيار السابق يتكون من خمس درجات تبدأ من متعلم وتنتهي بغير متعلم. وتقييم المبحوثين للمتحدث يعكس شيئا من وجهة نظرهم حيال لغته لأن المحتوى اللغويلم يتغير، والمتحدثون هم أنفسهم في كافة النصوص المسجلة باللغات المستهدفة.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يُفْصح للمبحوثين عن الهدف الرئيسي للاختبار قبل إجرائه، وإنما يمكن أن يقال لهم أن هدف الاختبار هو قياس مدى قدرة الشخص على تمييز شخصية الأفراد من خلال الاستماع إلى أصواتهم، وتقييم السمات الشخصية من خلال الاستماع للأشخاص[1].

ونظرا لتنوع التسجيلات الصوتية من قبل أشخاص مختلفين بتنوعات لغوية مختلفة، فيتوقع أن يظن المشاركون في الاختبار أن كل تسجيل يستمعون له ينتمي لشخص مختلف، بينما في الواقع كل متحدث سُجّل صوته بأكثر من لغة. بالتنوعات اللغوية التي يستهدفها الاختبار. لذلك يتوقع أن تكون نتائج التقييم ناتجة من اختلاف التنوعات اللغوية بين المتحدثين وليست عائدة إلى أي شيء آخر. فالمحتوى هو نفسه، والمتحدثون هم أنفسهم، والفرق في التنوع اللغوي المستخدم لإيصال الرسالة اللغوية فقط (Hoare، 2001; Ihemere، 2006). وقد طبق اختبار المظهر المتجانس خلال العقود الخمسة الماضية على لغات مختلفة في بيئات مختلفة من العالم، وأثبت نجاحه في استكشاف الاتجاهات بطريقة غير مباشرة، وإظهار جانب مخفي من التصورات حيال التنوعات اللغوية (Chin & Wigglesworth، 2007). ولكنها مثل أي أداة بحثية أخرى تعتريها بعض جوانب القصور مثل احتمالية تأثير محتوى النص على التقييم، لذلك يقترح اختيار نص لا يضم أي حمولات ثقافية واضحة. كما أن طريقة إلقاء النصوص قد تؤثر على تقييم المتحدثين، لذلك يقترح أن يسجل

1 - لابد من إبلاغ المشاركين في اختبار المظهر المتجانس بالهدف الحقيقي للاختبار وذلك بعد إجراء الاختبار، ويعطون الحق في إبقاء مشاركتهم أو الانسحاب من التجربة، وذلك كمتطلب رئيس من متطلبات أخلاقيات البحث العلمي، وإنما يحجب عنهم هدف الاختبار قبل الشروع فيه حتى لا يؤثر ذلك على نتائج الاختبار.



الحديث بصورة تتسم بالعفوية لكل التنوعات اللغوية ولا يتخذ طابع القراءة.

وفي الدراسة الحالية أفاد الباحث من ثلاثة مشاركين سعوديين لتسجيل أصواتهم ممن يعدون ناطقين أصليين بالعربية والإنجليزية. حيث أتيحت لهم فرصة العيش واكتساب اللغة الإنجليزية في بلد ناطق بالإنجليزية لعدة سنوات. وقام الباحث بإعطائهم نصا قصيرا (100 كلمة تقريبا) يتحدث عن علاقة الغذاء بالوقاية من الأمراض، وقد كتب بالعربية الفصحى، والعربية العامية، واللغة الإنجليزية. وتم تسجيل التنوعات اللغوية المختلفة وأضحى مجموع النصوص المسجلة (9) نصوص، بواقع (3) نصوص للعربية الفصحى، و (3) نصوص للعربية العامية، و(3) نصوص للإنجليزية. وقام الباحث بتصميم نموذج تقييم السمات الشخصية للمتحدثين من خلال الإفادة من الدراسات السابقة التالية: (Bilaniuk، 2003; Boule، 2002; Chiba et al.، 1995; Hassall et al.، 2008; Oller & Chihara، 1978; Lambert et al.، 1960; McKenzie، 2008; Park، 2006; Prestone، 1963). ويتضمن نموذج التقييم النهائي بعد التحكيم، وقياس الصدق والثبات(15) سمة شخصية. (انظر نموذج تقييم اختبار المظهر المتجانس الملحق:2).

وشارك في اختبار المظهر المتجانس (257) طالبا من طلاب الجامعات السعودية في الرياض، وجلهم شارك في تعبئة استبانة البحث التي تقيس الاتجاهات بصورة مباشرة. ويمثل المشاركون (44) قسما أكاديميا مختلفا تتضمن أقسام العلوم الإنسانية، والعلوم الصحية، والعلوم الطبيعية.

5. استعراض النتائج ومناقشتها:

سنستعرض في الأسطر التالية نتائج البحث مقسمة على أسئلة البحث الرئيسة الثلاثة، مصحوبة بمناقشة لنتائج كل تساؤل على حدة، ويعقب ذلك نقاش عام يتناول نتائج البحث ومحاولة الربط بينها بشكل تكاملي.

5-1- تصورات المبحوثين حيال استخدامهم الفعلي للغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي، واللغة الإنجليزية، وفي أي السياقات يستخدمون تلك المستويات من خلال تقييمهم الذاتي لأنفسهم

يستعرض الجدول التالي متوسط اختيارات المبحوثين حيال استخدامهم للعربية



الفصحى، والعربية العامية، واللغة الإنجليزية في السياقات المستهدفة الثلاثة (الاجتماعي، التعليمي، الإعلامي) من خلال تقييمهم الذاتي لأنفسهم، وذلك بعد حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لكافة البنود:

التنوع اللغوي	المتوسط*	الانحراف المعياري
العربية الفصحى – التفاعل الاجتماعي	1.57	0.51
العربية الفصحى – التعليم	2.21	0.81
العربية الفصحى – الإعلام	2.98	0.76
إجمالي استخدام العربية الفصحى	2.17	0.55
العربية العامية – التفاعل الاجتماعي	3.36	0.47
العربية العامية – التعليم	3.21	0.67
العربية العامية – الإعلام	2.78	0.75
إجمالي استخدام العربية العامية	3.16	0.47
اللغة الإنجليزية – التفاعل الاجتماعي	2.42	0.60
اللغة الإنجليزية – التعليم	2.30	0.83
اللغة الإنجليزية – الإعلام	2.42	0.75
إجمالي استخدام اللغة الإنجليزية	2.39	0.60

تم حساب المتوسط من خلال وضع القيم التالية لتحليل الاختيارات: لا أستخدمها (1)، نادرا (2)، أحيانا (3)، دائما (4).

يلخص الجدول السابق نتيجة اختيارات المبحوثين لسبعة عشر بندا تتناول الاستخدام اللغوي في مجالات الدراسة الثلاثة (التفاعل الاجتماعي، التعليم، الإعلام).ويلحظ من خلال النتيجة العامة أن استخدام العربية العامية جاء في

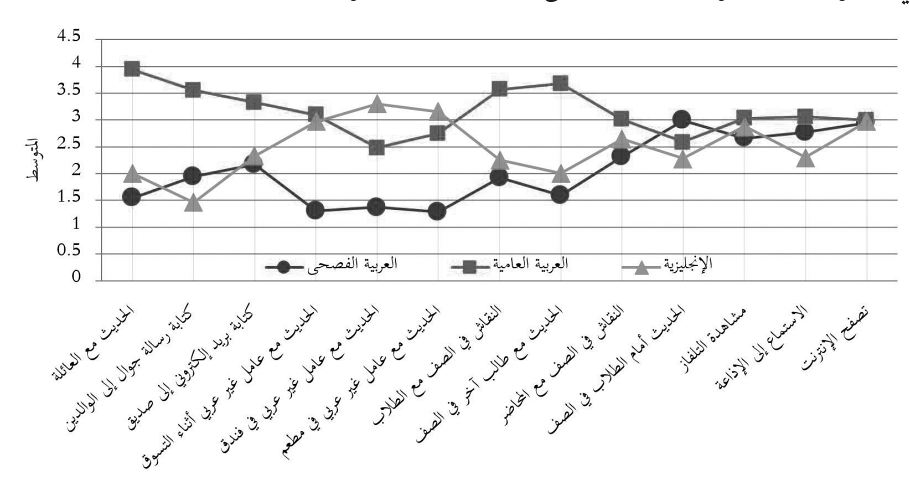


المقدمة بمتوسط (3.16)، وتلك النتيجة ليست بمستغربة، ويعكسها الواقع المشاهد، فالعامية هي الأكثر استخداما في واقع الحياة اليومية. وعلى نحو أكثر تفصيلا يأتي استخدام العامية في التفاعل الاجتماعي بصورة أكبر، يليه استخدامها في التعليم، ثم استخدامها في الإعلام. ومن اللافت للنظر هنا هو ارتفاع استخدام العامية في التعليم مقارنة بالإعلام بحسب تصورات المبحوثين.

أما النتيجة التي تستحق التوقف فهي تقييم المبحوثين لاستخدامهم للغة الإنجليزية والذي جاء بمتوسط (2.39) وهو بذلك يفوق متوسط استخدام اللغة العربية الفصحى (2.17). فالمبحوثون يرون أنهم يستخدمون اللغة الإنجليزية بصورة أكبر من استخدامهم للغة العربية الفصحى. ويرى المبحوثون أنهم يستخدمون الإنجليزية في التفاعل الاجتماعي والإعلام أكثر من استخدامهم لها في التعليم. أما العربية الفصحى فيرون أن استخدامهم لها في الإعلام يأتي أولا، ثم يليه استخدامها في التعليم ويليه استخدامها في التواصل الاجتماعي.

وتظهر النتيجة العامة لتصورات المبحوثين حيال استخدامهم اللغوي أن العربية العامية تأتي في المقدمة في سياق استخدامها في التفاعل الاجتماعي، وفي سياق التعليم. أما في سياق الإعلام فتأتي العربية الفصحى في المقدمة.

ولمقارنة النتيجة التفصيلية الخاصة بكل بند في سياق التنوعات اللغوية الثلاثة (العربية الفصحى، والعامية، واللغة الإنجليزية) يلخص الرسم البياني كافة البنود في التنوعات اللغوية المستهدفة من خلال درجة المتوسط:





يظهر الرسم البياني السابق ما أشرنا إليه آنفا من حيث العموم من تفوق العربية العامية، تليها الإنجليزية، ثم العربية الفصحى. كما يظهر الرسم البياني اختلاف تقييم استخدام التنوعات اللغوية تبعا للسياق وهدف الاستخدام. ففي تصفح الأنترنت نجد تقارب استخدام التنوعات اللغوية الثلاثة مما يعني حضور تلك التنوعات اللغوية كلها في سياق استخدامهم للإنترنت وبنسب متقاربة. وتلك النتيجة تظهر مزاحمة العامية للفصحى في فضاء الإنترنت بحسب تقييم أفراد العينة لاستخدامهم اللغوي. أما الاستماع إلى الإذاعة فيميل المشاركون بصورة أكبر إلى البرامج التي تستخدم العامية، ويليها تلك التي تستخدم الفصحى، ثم التي تستخدم الإنجليزية. فمستمع الإذاعة «متلق» له الحرية في اختيار الإذاعة والبرامج التي تتوافق مع رغباته وتفضيلاته اللغوية ومن ثم تظهر النتائج غلبة المستوى العامي على الفصيح وعلى اللغة الإنجليزية. وعدم تفضيل اللغة الإنجليزية في سياق الإذاعة يفسره أن الاستماع لها يتطلب كفاية لغوية عالية خلافا للتلفاز الذي تسهم الصورة فيه بإيصال الرسالة. كما يظهر كذلك تفضيل العامية في مشاهدة التلفاز إذ يتفوق استخدام العامية متبوعا باللغة الإنجليزية ثم العربية الفصحى. ولعل غلبة البرامج والأفلام باللغة الإنجليزية، وهيمنتها على السوق الإعلامي مقابل ضعف وانحسار تلك التي تستخدم الفصحى يفسر هذه النتيجة.

وفي سياق التعليم نجد الهيمنة الكبرى للعامية مقابل الفصحى تليها الإنجليزية كما يقرر ذلك المشاركون في الدراسة. فالعامية هي الأكثر استخداما للنقاش مع المحاضر، وللحديث مع طالب آخر في الصف، وللنقاش مع الطلاب أثناء المحاضرات الدراسية. وتلك النتيجة تشير إلى هيمنة العامية في سياقات يفترض أن تكون للفصحى كالمحاضرات الدراسية خصوصا في المرحلة الجامعية غير أن النتائج تظهر خلاف ذلك. وتظهر النتائج أن الفصحى تفوق المستويين الآخرين في الاستخدام في حالة واحدة في سياق التعليم وهي أثناء الحديث أمام الطلاب في المحاضرة (العروض التقديمية التي يقدمها الطلاب).

أما الحديث مع العمالة من غير العرب فنجد أن الهيمنة فيه بشكل عام للغة للإنجليزية وللعربية العامية وذلك تبعا لسياق الاستخدام مع استبعاد للفصحى



بشكل كبير. فاللغة الإنجليزية هي الأعلى استخداما للحديث مع العامل غير العربي في المطعم، وتزداد النسبة مع الحديث مع عامل غير عربي في فندق. أما في التسوق فالعامية أعلى استخداما وتليها بصورة مباشرة الإنجليزية. ذلك الاستخدام المرتفع للإنجليزية في سياق الفنادق يليها المطاعم يظهر كيف أن اللغة الإنجليزية ترتبط بمكانة معينة تعكسها استخدامتها في سياقات تعتبر أكثر رقيا من غيرها كما يظهر ذلك من خلال تقييم المبحوثين لاستخدامهم اللغوي.

وفي سياق التواصل الاجتماعي نجد الهيمنة الكبرى للعربية العامية وذلك غير مستغرب. غير أن اللافت للنظر هنا غلبة استعمال العامية حتى في السياق المكتوب. وتلك النتيجة تعكس هيمنة العامية في السياق المكتوب،بخلاف ما يظن من أن هيمنتها محصورة في السياق الشفوي فحسب. وذلك يتسق مع تقييم أفراد العينة لأنفسهم حيال تفضيلاتهم اللغوية أثناء تصفح الإنترنت والذي تنافست فيه العاميةُ العربية واللغة الإنجليزية. فالعامية هي المهيمنة أثناء كتابة بريد إلكتروني إلى صديق أو كتابة رسالة جوال إلى أحد الوالدين، كما أنها هي المهيمنة أثناء الحديث مع العائلة وذلك أمر متوقع. ونجد صراعا بين اللغة الإنجليزية والفصحى العربية على المرتبة الثانية بعد العامية في السياق المكتوب؛ حيث تغلب الإنجليزية بشكل طفيف في كتابة البريد الإلكتروني إلى صديق، بينما تغلب الفصحى في كتابة رسالة الجوال إلى أحد الوالدين كما تظهر نتائج الدراسة، وذلك مؤشر على هيمنة الإنجليزية وخصوصا بين الشباب.

رغم أن تقييم عينة الدراسة لاستخداماتهم اللغوية للعربية العامية والعربية الفصحى والإنجليزية ذاتي وانطباعي غير أنه يعطي مؤشرا حيال تصوراتهم لمكانة تلك التنوعات اللغوية، وتفضيلاتهم اللغوية حيال استخدامها، ومكانتها في سياق الاستخدام اليومي. تلك النتائج تظهر الهيمنة الكبيرة للمستوى العامي في أغلب سياقات الاستخدام اللغوي، حتى تلك السياقات التي يفترض أن تكون حصرا على المستوى الفصيح كالتعليم. كما تبين بجلاء تغلغل اللغة الإنجليزية بشكل كبير في كل سياقات الاستخدام اللغوي وخصوصا مع فئة الشباب، وارتباط استخداماتها بسياقات تتسم بأنها أكثر رقيا ومكانة.



5-2- التصورات المباشرة للمبحوثين حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي، واللغة الإنجليزية في سياق التواصل الاجتماعي، والتعليم، والإعلام

لاستعراض ومناقشة تصورات المبحوثين المباشرة حيال العربية الفصحى، والعربية العامية، واللغة الإنجليزية قام الباحث بتحليل استبانة الدراسة من خلال حساب التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط، والانحراف المعياري، لكل بند من البنود. وذلك من خلال إعطاء القيم التالية لإجابات المبحوثين؛ موافق بشدة: 5، موافق: 4، محايد: 3، غير موافق: 2،غير موافق بشدة: 1. وتستعرض الأسطر القادمة نتائج البحث مع مناقشتها مقسمة على التنوعات اللغوية قيد الدراسة.

5-2-1 التصورات حيال اللغة العربية الفصحى

من خلال الرؤية العامة يمكن القول أن التصورات المباشرة حيال اللغة العربية الفصحى إيجابية في جانبها المعرفي، وجانبها العاطفي، غير أنها محايدة في الجانب النزوعي (الفعلي). وتلك النتيجة العامة تفسرها بنود الاستبانة المختلفة.

يستعرض الجدول الحالي كل البنود ذات الصلة باللغة العربية الفصحى، وهي مقسمة على ثلاثة أقسام؛ القسم الأول للبنود ذات الصلة باللغة في سياق التفاعل الاجتماعي، والقسم الثاني للبنود ذات الصلة بالتعليم، والقسم الثالث للبنود ذات الصلة بالإعلام.

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
15	استخدام الفصحى مهم لأنها لغة القرآن	٪	71.8	18.5	6.2	2.7	0.8	4.58	0.79	1

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
28	ينبغي أن نحافظ على العربية الفصحى نقية و أن لا ندخل فيها مصطلحات أجنبية	٪	50.4	23.5	18.8	3.5	3.8	4.3	1.08	2
50	العربية الفصحى أعلى منزلة من العامية ومن الإنجليزية	٪	51.4	16.1	20.8	5.1	6.7	4.00	1.24	3
1	استخدام اللغة العربية الفصحى عادة يدل على أن الشخص مثقف	٪	32.3	34.2	19.6	11.2	2.7	3.82	1.09	4
48	استخدام العربية الفصحى في التواصل عادة مهارة رائعة	٪	26.2	32.0	28.9	7.4	5.5	3.66	1.11	5



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
21	حينما أتحدث الفصحى في المحادثات المعتادةسيكون موقف الناس مني سلبياً	٪	21.4	35.0	26.1	10.5	7.0	3.53	1.15	6
35	أشعر بصعوبة حينما أستخدم الفصحى في الحديث مع أصدقائي	٪	23.3	27.2	24.1	16.3	8.9	3.40	1.26	7
11	استخدام الإنجليزية في السعودية يهدد وضع الفصحى	٪	22.6	20.2	22.6	20.6	14.0	3.17	1.36	8
8	يجب أن يستخدم الناس في السعودية الفصحى للتواصل فيما بينهم	٪	12.0	19.7	37.5	18.5	12.4	3.00	1.17	9

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
42	أحب استخدام الفصحى حينما أتحدث مع أقربائي في المناسبات الاجتماعية	٪	7.0	12.1	22.3	34.8	23.8	2.44	1.18	10
51	الفصحى هي لغة الدين و الأدبأكثر منها لغة للعلوم والتقنية	٪	54.9	22.4	11.8	7.5	3.5	4.18	1.12	1
31	يجب أن نترجم العلوم إلى اللغة العربية	٪	40.1	27.6	20.6	7.0	4.7	3.91	1.14	2
44	المواد العلمية (مثل الفيزياء والكيمياء) أسهل للفهم حينما تدرّس باللغة العربية الفصحى	٪	27.2	23.3	28.0	12.5	8.9	3.47	1.26	3



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
57	دراسة العربية الفصحى مملة	٪	25.5	23.5	29.0	11.8	10.2	3.42	1.27	4
38	أفضل استخدام الفصحى كلغة لتعليم العلوم (كالفيزياء والكيمياء)	٪	20.9	20.2	32.9	16.7	9.3	3.27	1.23	5
24	ينبغي أن يستخدم المحاضر في قاعة الدراسة الفصحى فقط	٪	19.3	20.8	29.7	18.5	11.6	3.18	1.27	6
60	استخدام العربية الفصحى في الإعلام أكثر جمالا من استخدام العامية	٪	29.6	24.9	31.5	10.9	3.1	3.67	1.11	1



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
33	القنوات التلفازية المحترمة تستخدم العربية الفصحى فقط	٪	26.0	26.0	28.3	14.3	5.4	3.53	1.18	2
46	أحب الإذاعات التي تستخدم العربية الفصحى	٪	17.2	22.3	34.8	11.7	14.1	3.17	1.25	3
40	أحب مشاهدة الأفلام التي تستخدم الفصحى	٪	11.7	15.2	28.9	21.9	22.3	2.72	1.29	4

تظهر نتائج الاستبانة الإيمان العميق للمشاركين في البحث بأهمية اللغة العربية لارتباطها بالقرآن. وقد حصل البند «استخدام الفصحى مهم لأنها لغة القرآن»، على أعلى متوسط (4.58) مقارنة ببنود الاستبانة كلها. كما يظهر حرص المشاركين على نقاء العربية من المصطلحات الأجنبية، وإيمانهم بأن اللغة العربية أعلى منزلة وأسمى مكانة من العربية العامية ومن الإنجليزية، ورؤيتهم بأن استخدام الفصحى مؤشر على الثقافة الشخصية للفرد، واستخدامها في التواصل عادة مهارة رائعة. وفي المقابل تعكس البنود السابقة سلبية عينة الدراسة حيال الحديث بالفصحى في المحادثات المعتادة حيث يعتقدون أن ذلك يجعل موقف الناس سلبيا منهم،



وإقرارهم بصعوبة الحديث بالفصحى مع الأقران والأصدقاء، وعدم إيمانهم بوجوب استخدام الفصحى للتواصل بين الناس، وعدم محبتهم لاستخدامها في سياق التواصل في اللقاءات الاجتماعية.

تعكس البنود السابقة زاوية إيجابية حيال الإقرار بمكانة العربية والحرص عليها من جانب، والسلبية حيال استخدام الفصحى في سياقات التواصل الاجتماعي ودورها فيها. وذلك غير مستغرب حيث تهيمن العامية على سياقات التواصل الاجتماعي باعتباره أحد نطاقات استخدامها الرئيسة.

أما في السياق التعليمي فيشير المشاركون إلى أن اللغة العربية لغة الدين والأدب أكثر منها لغة للعلوم والتقنية، كما يعتقدون بشكل إجمالي أن دراسة العربية مملة. وفي المقابل ثمة إيمان بأهمية ترجمة العلوم إلى اللغة العربية، والدور الإيجابي لها في تيسير فهم المواد العلمية حينما تدرس بها، كما يميل أغلب المشاركين إلى تدريس المواد العلمية بالعربية الفصحى، واقتصار المحاضر في قاعة الدراسة على الالتزام بها.

وفي البنود السابقة نجد نوعا من التعارض في تصورات المبحوثين حيال العربية الفصحى في السياق التعليمي. وتجدر الإشارة إلى أن مثل هذا التعارض في التصورات والاتجاهات ليس مستغربا. فالظاهرة الإنسانية معقدة، وليس من السهل تقرير إيجابية أو سلبية بعض التصورات فحسب، كما أن هنالك عوامل عدة تؤثر في تجاذب تصورات الأفراد. فرؤية عينة الدراسة للفصحى بأنها لغة للدين والأدب أكثر منها لغة للعلوم والتقنية ربما تنبع من رؤيتهم للواقع اللغوي الذي يعايشونه، والمكانة التي تتبوؤها العربية في ذلك الواقع إذ إن ارتباط العربية بالتخصصات الأدبية والشرعية أكثر من ارتباطها بتخصصات العلوم الطبيعية والصحية. وفي المقابل يمكن النظر لإيجابية عينة الدراسة حيال استخدام العربية الفصحى في السياق التعليمي من خلال إدراكهم لدورها في تيسير وتسهيل تلقي العلوم والمعارف في المحاضرات الدراسية.

وفي السياق الإعلامي نلحظ إيجابية المشاركين في الدراسة حيال اللغة العربية الفصحى بشكل عام. فاستخدام العربية الفصحى في الإعلام أكثر جمالا من العامية، كما أن القنوات ذات المكانة المرموقة لا تستخدم سوى العربية الفصحى، والمشاركون يفضلون استخدام الفصحى حين الاستماع، بينما لا يفضلونها أثناء مشاهدة الأفلام.



ولعل تلك التصورات نابعة من الواقع الذي تشهده العربية الفصحى في السياق الإعلامي. فالقنوات ذات الصفة الاعتبارية لا تستخدم غير الفصحى، كما أن طبيعة البرامج المقدمة وموضوعاتها تعكس الاختيارات اللغوية حيث يرتبط استخدام الفصحى بالبرامج والموضوعات الجدية، وذات الاهتمام؛ بينما يغلب على البرامج الترفيهية استخدام العامية. كما يمكن تفسير عدم ميل المشاركين إلى الأفلام التي تستخدم الفصحى بأنه انعكاس لواقع تلك الأفلام، حيث تمثل -في الغالب- صورة رتيبة، وتتناول موضوعات محددة يغلب عليها التاريخية؛ بينما نجد في الأفلام التي تستخدم الإنجليزية أعلى درجات الاحتراف، وتنوعالموضوعات، وتلبية حاجات المتلقين.

5-2-2 التصورات حيال اللغة العربية العامية

تظهر نتائج الدراسة أن تصورات المبحوثين حيال العربية العامية إيجابية في جانبها العاطفي والجانب النزوعي (الفعلي)، غير أن التصورات تميل للسلبية في الجانب المعرفي. وفي الجدول التالي استعراض لكافة بنود الاستبانة ذات الصلة بالتصورات حيال العربية العامية مقسمة على محاور الاستبانة الرئيسية (التفاعل الاجتماعي، التعليم، الإعلام):

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
4	استخدام العامية يقلل من انتشار الفصحى	٪	68.0	19.3	9.3	2.3	1.2	4.51	0.85	1
2	من الأسهل علي أن أعبر عن مشاعري بالعامية	٪	60.6	29.0	7.7	1.9	0.8	4.47	0.78	2
63	التحدث بالعامية أسهل بالنسبة لي من التحدث بالعربية الفصحى	٪	46.9	28.3	18.6	3.9	2.3	4.14	1.00	3



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
9	استخدام العامية يهدد الوحدة العربية	٪	24.6	20.0	25.8	17.7	11.9	3.28	1.33	4
55	استخدام العربية العامية يبرز الهوية الوطنية الحقيقية للسعودية	٪	19.8	20.6	29.0	20.2	10.3	3.19	1.26	5
61	يمكن استخدام العربية العامية في الكتابة	٪	13.4	21.7	28.5	18.2	18.2	2.94	1.29	6
64	استخدامالمدرس للعامية في الفصل يسهل فهم المادة	٪	32.4	35.2	21.5	7.0	3.9	3.85	1.07	1
18	استخدام العامية في قاعة الدرس غير لائق	٪	22.7	25.4	29.6	13.5	8.8	3.40	1.22	2
12	يجب منع استخدام العامية في التعليم	٪	28.1	23.4	18.0	16.4	14.1	3.35	1.40	3
26	استخدام المحاضر للفصحى والعامية معاًللحديث في قاعة الدرس أمر مقبول	٪	14.2	35.4	26.9	14.6	8.8	3.32	1.15	4
5	استخدام العامية له دور مهم في التعليم في السعودية	٪	13.2	23.3	25.6	22.5	15.5	2.96	1.27	5



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
47	استخدام العامية في الإعلام أدى إلى إضعاف العربية الفصحى	٪	38.0	30.6	19.2	8.6	3.5	3.91	1.11	1
41	البرامج الإذاعية التي تستخدم العامية أكثر قابلية للفهم من التي تستخدم الفصحى	٪	26.6	35.2	21.5	10.9	5.9	3.66	1.15	2
53	أحب مشاهدة البرامج التلفازية التي تستخدم العامية	٪	20.7	31.6	29.7	11.3	6.6	3.48	1.14	3
59	أنا أستمتع بتصفح المواقع التي تستخدم العربية العامية	٪	19.2	29.0	36.9	10.2	4.7	3.48	1.06	3
54	المجلات التي تستخدم العامية أكثر متعة من تلك التي تستخدم الفصحى	٪	21.1	22.3	32.4	18.4	5.9	3.34	1.17	4
66	من المقبول استخدام العامية في الصحافة المكتوبة (كالصحف اليومية)	٪	11.3	18.5	25.2	18.0	27.0	2.69	1.34	5

يرى المشاركون أن استخدام العامية يقلل من انشار الفصحى، مما يوحي برؤية العلاقة بينهما كوجه من أوجه الصراع اللغوي. كما يشير المشاركون إلى أن التعبير عن المشاعر بالعامية أيسر بالنسبة لهم، والحديث بها أسهل من الحديث بالفصحى ويفسر ذلك الاكتساب اللغوي للعامية من قبل المشاركين والذي يختلف عن



تلقيهم للعربية الفصحى. وفيما يتصل بالهوية نجد نوعا من الصراع في تصورات المشاركين؛ حيث يميلون للرأي بأن استخدام العامية يهدد الهوية العربية العامة، وفي ذات الوقت يميلون للرأي بأن استخدام العامية يبرز الهوية الوطنية للسعودية. فالفصحى تميل إلى تمثيل الهوية العربية بينما اللهجات تمثيل للهويات المناطقية. أما استخدام العامية في السياق المكتوب فيميل المشاركون إلى رفضه بصورة مباشرة غير أنهم يستخدمون العامية في الكتابة في سياقات التواصل الاجتماعي بشكل كبير كما يعكس ذلك تقيمهم الذاتي لاختياراتهم اللغوية (انظر 1-5-تصورات المبحوثين حيال استخدامهم الفعلي للغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي، واللغة الإنجليزية).

وفي سياق استخدام العامية في التعليم نلحظ عدم تناغم في تصورات المبحوثين. فبينما يميل المشاركون إلى وجوب منع استخدام العامية في السياق التعليمي، واعتبار استخدامها في التعليم أمرا غير لائق؛ يذكرون أن العامية مهمة في تسهيل فهم المواد الدراسية، ويميلون إلى قبول مزج العامية بالفصحى في المحاضرات الدراسية. وتوضح تلك التصورات أن المبحوثين لديهم قناعات ورؤى معرفية سلبية حيال العامية، ونظرة دونية لها تظهر عدم ملاءمتها للسياق التعليمي، بينما يميل الجانب النزوعي لديهم إلى الإيجابية حيال العامية في السياق التعليمي ودورها في العملية التعليمية.

أما السياق الإعلامي فعلى الرغم من رؤية المبحوثين أن استخدام العامية في الإعلام أدى إلى إضعاف العربية الفصحى؛ فيظهرون إيجابية حيال العامية في السياق الإعلامي. فالبرامج الإذاعية التي تستخدم العامية أكثر قابلية للفهم، وثمة ميول للبرامج التلفازية التي تستخدم العامية، واستمتاع بتصفح مواقع الإنترنت التي تستخدمها. كما نلحظ نوعا من التنافر في تصورات المبحوثين فهم يميلون نسبيا إلى المجلات التي تستخدم العامية مع ميلهم لعدم قبول استخدام العامية في الصحافة المكتوبة. وعدم التناغم في التصورات نابع من وجود اختلاف في الجانب المعرفي والجانب النزوعي فقناعات المبحوثين الظاهرة تتضمن نظرة دونية للعامية ساهم في بنائها تكوينهم المعرفي؛ بينما اكتسابهم لها واستخداماتهم لها في أغلب السياقات أثر على الجانب النزوعي لديهم.



3-2-5 التصورات حيال اللغة الإنجليزية

من خلال الاطلاع على إجابات المبحوثين يتجلى بوضوح الإيجابية حيال اللغة الإنجليزية في الجانب المعرفي، والعاطفي، والنزوعي، خلافا للعربية الفصحى التي كانت إيجابية في كافة الجوانب سوى الجانب النزوعي، والعربية العامية التي كانت إيجابية في كل الجوانب سوى الجانب المعرفي. وفي الجدول التالي تفاصيل تصورات المبحوثين حيال اللغة الإنجليزية في سياق التواصل الاجتماعي، والتعليم، والإعلام:

م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
37	أتمنى أن أتحدث اللغة الإنجليزية بشكل جيد	٪	65.5	17.1	12.4	3.1	1.9	4.41	0.96	1
56	استخدام الإنجليزية ضروري لاستخدام التقنية	٪	45.5	29.2	16.2	6.3	2.8	4.08	1.06	2
29	أنا أستخدم الإنجليزية حينما أتحدث إلى غير العرب في السعودية	٪	35.1	38.6	17.0	5.4	3.9	3.96	1.04	3
3	استخدام اللغة الإنجليزية في شؤون الحياة العامة مؤشر على تأثير الثقافة الغربية في السعودية	٪	41.7	31.3	13.1	7.3	6.6	3.94	1.20	4
22	استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتواصل العالمي شيء جيد	٪	39.2	29.8	20.0	6.7	4.3	3.93	1.12	5



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
16	إذا استطعت التحدث بالإنجليزية فستفخر بذلك عائلتي	٪	34.2	28.8	22.6	10.1	4.3	3.79	1.15	6
23	استخدام اللغة الإنجليزية مهم لنجاح التطور و التنمية في السعودية	٪	28.1	32.7	20.4	13.1	5.8	3.64	1.19	7
43	أنا أحترم من يجيد الحديث بالإنجليزية من السعوديين	٪	22.5	31.4	32.9	6.6	6.6	3.57	1.11	8
49	أنا أؤمن بأن هنالك حاجة ملحة لاستخدام الإنجليزية في الحياة اليومية في السعودية	٪	26.1	28.4	24.1	11.3	10.1	3.49	1.27	9
30	استخدام الإنجليزية دليل على ثقافة الشخص	٪	15.8	31.7	31.3	12.7	8.5	3.34	1.14	10
62	استخدام الإنجليزية في الحياة اليومية مؤشر على التقدم الثقافي	٪	19.9	23.0	31.3	16.4	9.4	3.28	1.22	11
17	استخدام بعض المفردات الإنجليزية أثناء الحديث بالعربية دليل على ثقافة الشخص	٪	8.9	19.0	25.2	22.1	24.8	2.65	1.28	12



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
36	اللغة الإنجليزية يجب أن تستخدم بشكل أكبر في التواصل بين السعوديين	٪	10.9	14.7	23.3	25.2	26.0	2.59	1.31	13
10	عندما أستخدم الإنجليزية لا أشعر بانتهائي السعودي	٪	8.9	10.4	15.8	24.7	40.2	2.23	1.31	14
58	استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتعليم الجامعي يسهم في حصول الطلاب على الوظائف	٪	45.5	35.0	14.4	2.3	2.7	4.18	0.95	1
25	محاضرات مادة اللغة الإنجليزية يجب أن لا يستخدم فيها سوى الإنجليزية	٪	54.9	18.3	15.2	7.0	4.7	4.12	1.18	2
13	استخدام بعض المصطلحات الإنجليزية في المحاضرات الدراسية مفيد	٪	42.8	33.9	11.7	5.8	5.8	4.02	1.14	3
39	يجب أن تدرس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي	٪	52.5	12.8	16.7	8.6	9.3	3.91	1.37	4



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
65	تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزيد من تأثير الثقافة الغربية	٪	30.5	25.1	22.9	11.7	9.9	3.55	1.30	5
32	سأختار دراسة مواد اللغة الإنجليزية في الجامعة حتى لو لم تكن إجبارية	٪	20.6	31.5	26.5	12.8	8.6	3.43	1.20	6
6	خلط العربية بالإنجليزية في المحاضرات الدراسية أمر غير مقبول	٪	28.2	16.6	25.5	16.6	13.1	3.30	1.38	7
52	اللغة الإنجليزية يجب أن تكون لغة الدراسة لجميع المواد العلمية (مثل الكيمياء) في الجامعات	٪	21.6	23.1	27.8	14.5	12.9	3.26	1.30	8
45	الإنجليزية يجب أن تكون لغة التعليم في الجامعات السعودية	٪	19.0	18.6	27.3	21.7	13.4	3.08	1.30	9
19	استخدام اللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي يهدد الهوية العربية	٪	18.2	19.0	20.9	21.3	20.5	2.93	1.40	10
20	أحب مشاهدة الأفلام باللغة الإنجليزية	٪	53.1	20.5	14.3	5.4	6.6	4.08	1.22	1



م	البند		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
14	قراءة المجلات الإنجليزية نشاط ممتع في وقت الفراغ	٪	53.1	20.5	14.3	5.4	6.6	3.56	1.13	2
27	أفضل استخدام الإنجليزية في البحث في الإنترنت	٪	21.9	22.3	31.5	12.7	11.5	3.30	1.27	3
7	تستخدم اللغة الإنجليزية كثيرا في الدعايات التلفزيونية السعودية	٪	8.1	18.1	29.3	28.6	15.8	2.74	1.17	4
34	أفضل مشاهدة الأفلام الإنجليزية المدبلجة بالعربية على الأفلام التي تستخدم شريط ترجمة عربي	٪	10.2	9.8	16.8	18.0	45.3	2.21	1.37	5

يُلحظ من خلال البنود التي تتناول اللغة الإنجليزية في سياق التواصل الاجتماعي التصورات الإيجابية تجاه اللغة الإنجليزية لدى المبحوثين. فغالبية المشاركين يتمنون الحديث بالإنجليزية بشكل جيد، ويتلقون دعما نفسيا إيجابيا من أسرهم في حال إتقانها، ويرون أنها ضرورية للإفادة من التقنية، ويرون أنفسهم ممن يستخدمها في التواصل في السعودية مع غير العرب، كما يميلون إلى إيجابية استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتواصل العالمي. كما تشير نتائج الاستبانة إلى أهمية اللغة الإنجليزية لإنجاح التطور وتعزيز التنمية في السعودية، وثمة حاجة ملحة لاستخدامها في الحياة اليومية في السعودية. وعلى الصعيد الشخصي تظهر الاستبانة نظرة إعجاب واحترام لمن يتقن الإنجليزية من السعوديين، وربط ذلك بثقافة الشخص، ومنزلته الاجتماعية. وفي المقابل يرى المشاركون أن انتشار اللغة الإنجليزية مؤشر على تأثير الثقافة الغربية في السعودية.



وامتدادا للنظرة الإيجابية حيال الإنجليزية في التواصل الاجتماعي، يظهر المبحوثون إيجابية حيال الإنجليزية في السياق التعليمي. فمن جانب نفعي يرى المشاركون إسهام استخدام الإنجليزية في التعليم الجامعي في حصول الطلاب على الوظائف، لذلك يبدي المشاركون رغبتهم في دراسة مواد اللغة الإنجليزية حتى ولو لم تكن إجبارية، واختيارهم لأن تكون الإنجليزية لغة جميع المواد العلمية في الجامعات، وتأكيدهم على فائدة في استخدام المصطلحات الإنجليزية في المحاضرات الدراسية. كما يرى المبحوثون أن تدريس الإنجليزية ينبغي أن يكون من الصف الأول الابتدائي، وأن تكون محاضرات اللغة الإنجليزية في الجامعة موجهة بشكل فاعل ولايستخدم فيها غير الإنجليزية.ومن جانب آخر نلحظ نوعا من عدم التجانس في بعض تصورات المبحوثين. فبالرغم من التصورات الإيجابية السابقة حيال الإنجليزية والرغبة في تعزيز وجودها في الدراسة الجامعية والتعليم بشكل عام؛ يدرك المشاركون أن استخدام الإنجليزية في التعليم الجامعي يهدد الهوية العربية.

إن التصورات الإيجابية نحو اللغة الإنجليزية في سياق التواصل الاجتماعي وفي السياق التعليمي ماهي إلا انعكاس للهيمنة والمكانة التي تشهدها اللغة الإنجليزية في عالم اليوم من جانب، بالإضافة إلى غياب السياسات اللغوية الفاعلة التي تحفظ للعربية مكانتهاوتعزز من تمكينها، وذلك لا يتعارض إطلاقا مع الاهتمام باللغات الأخرى وتعليمها. كما تشير نتائج البحث إلى نوع من الوعي لدى المشاركين بتأثير هيمنة الإنجليزية على الهوية العربية غير أن ذلك الوعي لا يمثل شيئا أمام الهيمنة التي تشهدها الإنجليزية.

وفي السياق الإعلامي نجد تصورات إيجابية حيال اللغة الإنجليزية تتناغم مع التقييم الذاتي للمبحوثين حيال استخدامهم للغة الإنجليزية في الشق الأول من الاستبانة. فالمشاركون يفضلون الأفلام باللغة الإنجليزية، والمجلات التي تستخدم اللغة الإنجليزية، كما يفضلون استخدام اللغة الإنجليزية للبحث في الإنترنت. ويتسق ذلك مع عدم تفضيلهم للأفلام الإنجليزية المدبلجة بالعربية.

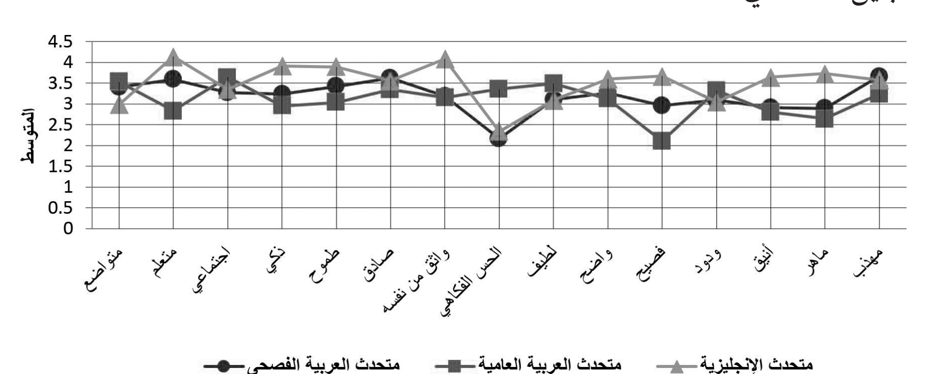
ويمكن تفسير تفضيلهم للإنجليزية في السياق الإعلامي من خلال واقع البرامج والأفلام التي باللغة الإنجليزية والتي تعكس أعلى درجات الاحتراف،



وتجذب المتلقين بشكل كبير في مقابل البرامج والأفلام العربية التي تتسم بالرتابة والتقليدية. أما تفضيلهم للإنجليزية في سياق البحث في الإنترنت فيمكن تفسيره من خلال وفرة نتاج البحث وتنوعها حينما يكون باللغة الإنجليزية عن أي موضوع من الموضوعات، وهو انعكاس لانتشارها في مواقع الإنترنت المختلفة مع محدودية النتائج باللغة العربية حينما تقارن باللغة العربية.

3-5- تصورات المبحوثين غير المباشرة حيال اللغة العربية بمستوييها الفصيح والعامي وحيال اللغة الإنجليزية

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بتطبيق اختبار المظهر المتجانس. وتضمن الاختبار استماع المبحوثين لتسعة مقاطع صوتية، ثلاثة بالعربية الفصحى، وثلاثة بالعربية العامية، وثلاثة بالإنجليزية، وتلك المقاطع التسعة تنتمي لثلاثة متحدثين؛ إذ قام كل متحدث بتسجيل التنوعات اللغوية الثلاثة المستهدفة في الدراسة. وبعد الاستماع لكل متحدث قام المشاركون بتقييمه وفقا لعدد من السمات الشخصية (انظر الملحق 2). وبعد جمع إجابات المشاركين، قام الباحث بحساب التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط لكل بند من البنود في التنوعات اللغوية الثلاثة. كما قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي (F Test) للتأكد من أن الفروق في تقييم السمات المختلفة للتنوعات اللغوية الثلاثة ذات دلالة إحصائية، وهو ما أكده تحليل التباين الأحادي.





ويلخص الرسم البياني التالي متوسط تقييم المبحوثين لكافة السمات التي قيموا من خلالها التسجيلات الصوتية التسعة:

من حيث العموم يظهر الرسم البياني السابق اختلاف التنوعات اللغوية الثلاثة في التقييم في جل بنود التقييم. كما يتضح من خلال اختزال إجابات جميع المبحوثين في البنود كافة أن التقييم الأعلى لمتحدثي اللغة الإنجليزية (متوسط كافة البنود 3.50)، يليهم متحدثو العربية الفصحى (متوسط كافة البنود 3.19)ثم متحدثو العربية العامية (متوسط كافة البنود 3.11).والأخيران فيهما تقارب في المتوسط الإجمالي.

وإذا نظرنا إلى عدد من السمات الشخصية برز لنا كيف أن متحدث اللغة الإنجليزية يتبوأ الدرجة الأعلى في السمات التالية: ماهر، أنيق، فصيح، واضح، واثق من نفسه، طموح، ذكي، متعلم. وذلك الاختيار يظهر كيف تصوات المبحوثين بصورة غير مباشرة حيال الإنجليزية و الناطق بها. فتلك الصفات تعطي انطباعا إيجابيا بشكل كبير حيال الإنجليزية ومن يتحدث بها. فهو متفوق من حيث سماته الشخصية المكتسبة كالمهارة، والأناقة، والثقة، والطموح، وهو متميز في سماته الشخصية الموروثة كالذكاء. كما أن المفارقة هنا هي وصف متحدثي اللغة الإنجليزية بالفصاحة بصورةأعلى من متحدثي اللغة العربية الفصحى التي يرى المبحوثون أنها لغة الأدب والفصاحة كما ذُكِر في التصورات المباشرة.

وإذا نظرنا إلى تقييم المتحدث بالفصحيفإننا لن نجد بندا حصل فيه على التقييم الأعلى مقارنة بمتحدث الإنجليزية، ومتحدث العربية العامية غير بندين هما «مهذب، صادق» على الرغم من التقارب الشديد في تقييم التنوعات اللغوية الثلاثة فيها. ويمكن تفسير ذلك بأن سياقات استخدام الفصحى تمثل مستويات رسمية من التواصل وخطابات تشوبها الثقة والرسمية بين المخاطِب والمخاطَب وذلك انعكاس للنظرة لها كمستوى عالي المكانة مقارنة بالعامية من وجهة نظر الجماعة اللغوية.

وحين النظر في تقييم المتحدث بالعربية العامية يظهر لنا تفوق المتحدث بها في السمات التالية: ودود، لطيف، الحس الفكاهي، اجتماعي، متواضع. ويلحظ أن تلك السمات تتوافق مع مكانة العربية العامية في المجتمع، فهي المستوى اللغوي الذي يستخدم في الأجواء غير الرسمية والتي تتسم بشيء من العفوية والتلقائية ومن ثم فهي قريبة عاطفيا من المجتمع اللغوي. كما أن ظروف اكتساب العربية



العامية والتي تختلف بلاشك عن العربية الفصحى جعلت اختيارات المبحوثين لتلك السمات مبررة.

إن الاستعراض الموجز لنتائج الدراسة غير المباشرة لتصورات المبحوثين تظهر بجلاء النظرة الإيجابية العالية حيال اللغة الإنجليزية، وارتباطها ببعض السمات المكتسبة والموروثة كالمهارة، والثقة، والطموح والذكاء، والتعلم. وتلك النتيجة انعكاس لهيمنة اللغة الإنجليزية على المبحوثين بصورة غير مباشرة. فهي ترتبط بمستويات عالية اجتماعيا، وثقافيا، وحضاريا. كما تظهر نتائج الدراسة غير المباشرة تقارب العربية الفصحى والعربية العامية من حيث التقييم بشكل عام، وتمايزهما في بعض السمات. فبينما تتميز الفصحى في جانب التهذيب والصدق -وهو مايعكس مكانتها الرسمية-؛ تبرز العامية في بعض الجوانب الاجتماعية كاللطافة والود والحس الفكاهي والتواضع -وهو ما يفسره مكانتها في المجتمع من حيث كونها التنوع اللغوي الأقرب لعامة الناس، والأكثر التصاقا بحياتهم الاجتماعية-.

خاتمة البحث

وفي الختام يتضح لنا كيف أن تصورات الأفراد حيال لغاتهم يشوبها شيء من التعقيد، وتتجاذبها عوامل شتى، وتشكلها رؤى مختلفة ليست بالضرورة متناغمة. وقد أظهرت الدراسة الحالية أن تصورات الشباب الجامعي في السعودية حيال استخدامهم اللغوي تظهر استخدام العربية الفصحى، والعربية العامية، واللغة الإنجليزية في سياقات مختلفة مع غلبة استخدام العامية ثم الإنجليزية والعربية الفصحى. وغالبا مايرتبط استخدام تنوع لغوي معين بالسياق، وبالمستوى الاجتماعي. كما كشفت الدراسة عن شيوع استخدام العامية في السياق المكتوب، إضافة إلى هيمنة العامية في سياقات يفترض أنها للفصحى. وقد أظهرت نتائج الدراسة انتشار استخدام اللغة الإنجليزية للتواصل بين الشباب السعودي مع غير الناطقين بالعربية وخصوصا في السياقات ذات المكانة. كما كشفت الدراسة الحالية أن التصورات المباشرة حيال العربية الفصحى تميل للإيجابية في السياق المعرفي، والعاطفي، غير أنها لم تكن كذلك في السياق النزوعي (الفعلي). وفي المقابل تشير نتائج الدراسة إلى أن تصورات المبحوثين حيال العربية العامية إيجابية في السياق العاطفي



والنزوعي (الفعلي)، غير أن التصورات تميل إلى السلبية في السياق المعرفي. أما اللغة الإنجليزية فتتسم بالإيجابية في كافة السياقات (المعرفي، والعاطفي، والنزوعي). مع التأكيد على عدم التناغم التام في تلك التصورات وذلك تبعا لمؤثرات شتى. وفي الجانب الآخر تظهر الدراسة غير المباشرة تفضيل اللغة الإنجليزية على حساب العربية الفصحى والعامية، وارتباط العربية الفصحى بالرسمية، مع ارتباط العامية بالسياق الاجتماعي العفوي. لعل تلك النتائج تمثل لبنة في فهم واقعنا اللغوي سعيا لبناء تخطيط لغوي قويم ينطلق من إدراك واع للواقع اللغوي.

المراجع العربية:

- الحافي، خالد. (1434هـ). الجهود السعودية الحكومية وغيرها في خدمة اللغة العربية داخل المملكة. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الشمري، عقيل. (1437هـ). العربية في الواقع المعاصر: الحصيلة والآفاق. في: ازدهار اللغات وانقراضها (تحرير: محمود المحمود). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الطاير، عبدالله. (1434هـ). رؤية خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله للارتقاء باللغة العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- القنيعير، حسناء. (1434هـ). العربية في الأنظمة السعودية. في: جهود المملكة العربية السعودية في خدمة اللغة العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- مركز خدمة اللغة العربية. (1436هـ). مدونة قرارات اللغة العربية. الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الهيئة العامة للإحصاء. (1437هـ). تم استعراض الموقع بتاريخ 5/10/1437 هـ: http//:www.cdsi.gov.sa

المراجع الإنجليزية:

- Acosta ،A .A .(2003) .Mexico and globalization :A survey of students ‘attitudes toward English .Unpublished doctoral dissertation ،Columbia University ،New York.

- Al-Haq ،F .A-.A & ،.Samadi ،O .(1996) .The status of English in the kingdom of Saudi Arabia) KSA (from .1940-1990 In J .A .Fishman ،A .W .Conrad & A .Rubal-Lopez) Eds ،(.Post-imperial English: Status change in former British and American colonies) pp.(457-484 . Berlin :Walter de Gruyter.

- Baker ،C .(2001) .Foundations of bilingual education and bilingualism3) ed ed .(.Clevedon Hall :Multilingual Matters.

- Bilaniuk ،L .(2003) .Gender ،language attitudes and language status in Ukraine .Language in Society.47-78 ،32 ،

- Boule ،J .J .(2002) .Attitudes of young Quebecers towards English and French .Unpublished master‘s thesis ،Concordia University، Montreal.

- Chiba ،R ،.Matsuura ،H & ،.Yamamoto ،A .(1995) .Japanese attitudes toward English accents .World Englishes.77-86 ،(1)14 ،

- Chin ،N .B & ،.Wigglesworth ،G .(2007) .Bilingualism :An advanced resource book .New York :Routledge.

- El-Fiki ،H .(1999) .Code-mixing of Arabic and English in a university science-teaching context :Frequency ،grammatical categories and attitudes .Unpublished doctoral dissertation ،Concordia University ،Montreal.

- Hassall ،T ،.Murtisari ،E .T ،.Donnelly ،C & ،.wood ،A .J.(2008) . Attitudes to western loanwords in Indonesian .International Journal of the Sociology of Language.55-84 ،189 ،

- Hassall ،T ،.Murtisari ،E .T ،.Donnelly ،C & ،.wood ،A .J.(2008) .



Attitudes to western loanwords in Indonesian .International Journal of the Sociology of Language.55-84 ‹189 ‹

- Hoare ‹R .(2001) .An integrative approach to language attitudes and identity in Brittany .Journal of Sociolinguistics.73-84 ‹(1)5 ‹

- Ihemere ‹K .U .(2006) .An integrated approach to the study of language attitudes and change in Nigeria :The case of the Ikwerre of Port Harcourt City .In O .F .Arasanyin & M .A .Pemberton) Eds‹(. Selected proceedings of the36 th annual conference on african linguistics :Shifting the center of Africanism in language politics and economic globalization) pp .(194-207 .Somerville ‹MA :Cascadilla Proceedings Project.

- Lambert ‹W .E ‹.Hodgson ‹R .C ‹.Gardner ‹R .D & ‹.Fillenbaum‹ S .(1960) .Evaluational reactions to spoken languages .Journal of Abnormal and Social Psychology.44-51 ‹60 ‹

- Lee ‹J-.A .(2009) .Teachers ‘sense of efficacy in teaching English ‹perceived English language proficiency ‹and attitudes toward the English language :A case of Korean public elementary school teachers .Unpublished doctoral dissertation ‹The Ohio State University ‹Columbus.

- Marley ‹D .(2004) .Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy .Language Policy.25-46 ‹3 ‹

- Matsuda ‹A .(2000) .Japanese attitude toward English :A case study of high school students .Unpublished doctoral dissertation‹ Purdue University ‹Indiana.

- McKenzie ‹R .(2008) .Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken English :A Japanese case study .International Journal of Applied Linguistics.63-88 ‹(1)18 ‹

- Murad ‹M .(2007) .Language attitudes of Iraqi native speakers of Arabic :A sociolinguistic investigation .Unpublished master‘s thesis‹



University of Kansas ،Lawrence.

- Oller ،J & ،.Chihara ،T .(1978) .Attitudes and attained proficiency in EFL :A sociolinguistic study of adult Japanese speakers. Language Learning.55-68 ،(1)28 ،

- Park ،H .(2006) .Language ideology ،attitudes and policies: Global English in South Korea .Unpublished doctoral dissertation، University of Illinois at Urbana ،Champaign.

- Pennington ،M .C & ،.Yue ،F .(1994) .English and Chinese in Hong Kong :Pre 1997-language attitudes .World Englishes،(1)13 ، .1-20

- Petzold ،R .E .(1994) .The sociolinguistics of English in Hungary :Implications for English language education .Unpublished doctoral dissertation ،Purdue University ،Indiana.

- Prestone ،M .(1963) .Evaluational reactions to English Canadian French and European Franch voices .Unpublished master‘s thesis، McGill University ،Montreal.

- Pütz ،M .(1995) .Attitudes and language :An empirical investigation into the status and use of English in Namibia .In M .Pütz)Ed ،(.Discrimination through language in Africa :Perspectives on the Namibian experience) pp .(245-284 .Berlin :Mouton de Gruyter.

- Saad ،Z .(1992) .Language planning and policy attitudes :A case study of Arabization in Algeria .Unpublished doctoral dissertation، Columbia University ،New York.

- Tulloch ،S .(2004) .Inuktitut and Inuit youth :Language attitudes as a basis for language planning .Unpublished doctoral dissertation، Universite Laval ،Quebec.

- Young ،M .Y .C .(2006) .Macao students ‘attitudes toward English :A post 1999-survey .World Englishes.490 -479 ،(3/4)25 ،



ملحق (1) استبانة لقياس استخدام العربية الفصحى والعامية واللغة الإنجليزية والتصورات حيالها

عزيزي الطالب:

شكرا جزيلا لك على تعاونك بالإجابة على هذا الاستبيان. هذا الاستبيان يتكون من 3 أجزاء. كل جزء يحوي عدة فقرات.

الجزء الأول: الاستخدام الفعلي للعربية الفصحى، والعربية العامية، والإنجليزية

في هذا الجزء سوف يتم سؤالك عن استخدامك الفعلي **بشكل مجمل** للغة العربية الفصحى، والعربية العامية، واللغة الإنجليزية. ويقصد **بالفصحى** في هذا الاستبيان: **اللغة العربية الفصحى المعاصرة** مثل التي تستخدم في وسائل الإعلام وفي اللقاءات والمحاضرات الأكاديمية عادة.

من فضلك اختر الإجابة الأنسبلاستخدامك اللغوي بوضع إشارة صحيح أمام الخيار المناسب:

الوضع	العربية الفصحى				العربية العامية			
التفاعل الاجتماعي	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
1. الحديث مع العائلة								
2. الحديث مع أصدقائي (العرب)								
3. كتابة رسالة جوال لأحد الوالدين								

الوضع	العربية الفصحى				العربية العامية			
4. كتابة بريد إلكتروني إلى صديق								
5. الحديث مع عامل غير عربي في السوق								
6. الحديث مع عامل غير عربي في فندق								
7. الحديث مع عامل غير عربي في مطعم								
8. الحديث أثناء لعب الرياضة مع الأصدقاء								
التعليم	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
9.النقاش مع الطلاب في القاعة								
10. التحدث مع طالب آخر حول المحاضرة								



الوضع	العربية الفصحى				العربية العامية			
11. النقاش مع المحاضر أثناء المحاضرة								
12. الإلقاء أمام الطلاب في قاعة الدراسة								
الإعلام	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
13. مشاهدة التلفاز								
14. قراءة الجرائد								
15. قراءة المجلات								
16. الاستماع إلى الراديو								
17. تصفح الإنترنت								

الوضع	الإنجليزية			
التفاعل الاجتماعي	دائما	أحيانا	نادرا	لاأستخدمها
1. الحديث مع العائلة				

الوضع	الإنجليزية			
2. الحديث مع أصدقائي (العرب)				
3. كتابة رسالة جوال لأحد الوالدين				
4. كتابة بريد إلكتروني إلى صديق				
5. الحديث مع عامل غير عربي في السوق				
6. الحديث مع عامل غير عربي في فندق				
7. الحديث مع عامل غير عربي في مطعم				
8. الحديث أثناء لعب الرياضة مع الأصدقاء				
التعليم	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها

الوضع	الإنجليزية			
9.النقاش مع الطلاب في القاعة				
10. التحدث مع طالب آخر حول المحاضرة				
11. النقاش مع المحاضر أثناء المحاضرة				
12. الإلقاء أمام الطلاب في قاعة الدراسة				
الإعلام	**دائما**	**أحيانا**	**نادرا**	**لا أستخدمها**
13. مشاهدة التلفاز				
14. قراءة الجرائد				
15. قراءة المجلات				
16. الاستماع إلى الراديو				
17. تصفح الإنترنت				



الجزء الثاني: الاتجاهات نحو استخدام العربية الفصحى، والعربية العامية، والإنجليزية

في هذا الجزء سوف تجد بعض التعبيرات لمعرفة توجهاتك نحو استخدام اللغة العربية الفصحى، والعامية، واللغة الإنجليزية. سوف تجد بجانب كل فقرة أرقام من 1 إلى 5. وهذه هي دلالات هذه الأرقام:

(1) موافق بشدة

(2) موافق

(3) محايد-

(4) غير موافق

(5) غير موافق بشدة

من فضلك اختر الإجابة الأنسب من وجهة نظرك حول العبارات التالية:

1. استخدام اللغة العربية الفصحى عادة يدل على أن الشخص مثقف	1 2 3 4 5
2. من السهل علي أن أعبر عن مشاعري بالعامية	1 2 3 4 5
3. استخدام اللغة الإنجليزية في شؤون الحياة العامة مؤشر على تأثير الثقافة الغربية في السعودية	1 2 3 4 5
4. استخدام العامية يقلل من انتشار الفصحى	1 2 3 4 5
5. استخدام العامية له دور مهم في التعليم في السعودية	1 2 3 4 5
6. خلط العربية بالإنجليزية في المحاضرات الدراسية أمر غير مقبول	1 2 3 4 5
7. تستخدم اللغة الإنجليزية كثيرا في الدعايات التلفزيونية السعودية	1 2 3 4 5



8. يجب أن يستخدم الناس في السعودية الفصحى للتواصل فيما بينهم	5 4 3 2 1
9. استخدام العامية يهدد الوحدة العربية	5 4 3 2 1
10. عندما أستخدم الإنجليزية لا أشعر بانتمائي السعودي	5 4 3 2 1
11. استخدام الإنجليزية في السعودية يهدد وضع الفصحى	5 4 3 2 1
12. يجب منع استخدام العامية في التعليم	5 4 3 2 1
13. استخدام بعض المصطلحات الإنجليزية في المحاضرات الدراسية مفيد	5 4 3 2 1
14. قراءة المجلات الإنجليزية نشاط ممتع في وقت الفراغ	5 4 3 2 1
15. استخدام الفصحى مهم لأنها لغة القرآن	5 4 3 2 1
16. إذا استطعت التحدث بالإنجليزية فستفخر بذلك عائلتي	5 4 3 2 1
17. استخدام بعض المفردات الإنجليزية أثناء الحديث بالعربية دليل على ثقافة الشخص	5 4 3 2 1
18. استخدام العامية في قاعة الدرس غير ملائم	5 4 3 2 1
19. استخدام اللغة الإنجليزية في التعليم الجامعي يهدد الهوية العربية	5 4 3 2 1



20. أحب مشاهدة الأفلام باللغة الإنجليزية	5 4 3 2 1
21. حينما أتحدث الفصحى فيالمحادثات المعتادةسيكون موقف الناس مني سلبياً	5 4 3 2 1
22. استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتواصل العالمي شيء جيد	5 4 3 2 1
23. استخدام اللغة الإنجليزية مهم لنجاح التطور و التنمية في السعودية	5 4 3 2 1
24. ينبغي أن يستخدم المحاضر في قاعة الدراسة الفصحى فقط	5 4 3 2 1
25. محاضرات مادة اللغة الإنجليزية يجب أن لا يستخدم فيها سوى الإنجليزية	5 4 3 2 1
26. استخدام المحاضر للفصحى والعامية معاًللحديث في قاعة الدرس أمر مقبول	5 4 3 2 1
27. أفضل استخدام الإنجليزية في البحث في الإنترنت	5 4 3 2 1
28. ينبغي أن نحافظ على العربية الفصحى نقية و أن لا ندخل فيها مصطلحات أجنبية	5 4 3 2 1
29. أنا أستخدم الإنجليزية حينما أتحدث إلى غير العرب في السعودية	5 4 3 2 1
30. استخدام الإنجليزية دليل على ثقافة الشخص	5 4 3 2 1
31. يجب أن نترجم العلوم إلى اللغة العربية	5 4 3 2 1



32. سأختار دراسة مواد اللغة الإنجليزية في الجامعة حتى لو لم تكن إجبارية	5 4 3 2 1
33. القنوات التلفازية المحترمة تستخدم العربية الفصحى فقط	5 4 3 2 1
34. أفضل مشاهدة الأفلام الإنجليزية المدبلجة بالعربية على الأفلام التي تستخدم شريط ترجمة عربي	5 4 3 2 1
35. أشعر بصعوبة حينما أستخدم الفصحى في الحديث مع أصدقائي	5 4 3 2 1
36. اللغة الإنجليزية يجب أن تستخدم بشكل أكبر في التواصل بين السعوديين	5 4 3 2 1
37. أتمنى أن أتحدث اللغة الإنجليزية بشكل جيد	5 4 3 2 1
38. أفضل استخدام الفصحى كلغة لتعليم العلوم (كالفيزياء والكيمياء)	5 4 3 2 1
39. يجب أن تدرس اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي	5 4 3 2 1
40. أحب مشاهدة الأفلام التي تستخدم الفصحى	5 4 3 2 1
41. البرامج الإذاعية التي تستخدم العامية أكثر قابلية للفهم من التي تستخدم الفصحى	5 4 3 2 1
42. أحب استخدام الفصحى حينما أتحدث مع أقربائي في المناسبات الاجتماعية	5 4 3 2 1
43. أنا أحترم من يجيد الحديث بالإنجليزية من السعوديين	5 4 3 2 1



44. المواد العلمية (مثل الفيزياء والكيمياء) أسهل للفهم حينما تدرّس باللغة العربية الفصحى	5 4 3 2 1
45. الإنجليزيةيجب أن تكون لغة التعليم في الجامعات السعودية	5 4 3 2 1
46. أحب الإذاعات التي تستخدم العربية الفصحى	5 4 3 2 1
47. استخدام العامية في الإعلام أدى إلى إضعاف العربية الفصحى	5 4 3 2 1
48. استخدام العربية الفصحى عادة في التواصل مهارة رائعة	5 4 3 2 1
49. أنا أؤمن بأن هنالك حاجة ملحة لاستخدام الإنجليزية في الحياة اليومية في السعودية	5 4 3 2 1
50. العربية الفصحى أعلى منزلة من العامية ومن الإنجليزية	5 4 3 2 1
51. الفصحى هي لغة الدين و الأدبأكثر منها لغة للعلوم والتقنية	5 4 3 2 1
52. اللغة الإنجليزية يجب أن تكون لغة الدراسة لجميع المواد العلمية (مثل الكيمياء) في الجامعات	5 4 3 2 1
53. أحب مشاهدة البرامج التلفازية التي تستخدم العامية	5 4 3 2 1
54. المجلات التي تستخدم العامية أكثر متعة من تلك التي تستخدم الفصحى	5 4 3 2 1
55. استخدام العربية العامية يبرز الهوية الوطنية الحقيقية للسعودية	5 4 3 2 1



56. استخدام الإنجليزية ضروري لاستخدام التقنية	5 4 3 2 1
57. دراسة العربية الفصحى مملة	5 4 3 2 1
58. استخدام اللغة الإنجليزية كلغة للتعليم الجامعي يساهم في حصول الطلاب على الوظائف	5 4 3 2 1
59. أنا أستمتع بتصفح المواقع التي تستخدم العربية العامية	5 4 3 2 1
60. استخدام العربية الفصحى في الإعلام أكثر جمالا من استخدام العامية	5 4 3 2 1
61. يمكن استخدام العربية العامية في الكتابة	5 4 3 2 1
62. استخدام الإنجليزية في الحياة اليومية مؤشر على التقدم الثقافي	5 4 3 2 1
63. التحدث بالعامية أسهل بالنسبة لي من التحدث بالعربية الفصحى	5 4 3 2 1
64. استخداماالمدرس للعامية في الفصل يسهل فهم المادة	5 4 3 2 1
65. تدريس الإنجليزية في المرحلة الابتدائية سيزيد من تأثير الثقافة الغربية	5 4 3 2 1
66. من المقبول استخدام العامية في الصحافة المكتوبة (كالصحف اليومية)	5 4 3 2 1



الجزء الثالث: معلوماتك الشخصية

1. كم عمرك ؟ ....
2. ما هو تخصصك الجامعي؟.................................. في أي كلية؟
....
3. كيف تقيم نفسك في مهارات اللغة الإنجليزية من خلال معيار من 1-5 (1= الدرجة الأقل، 5= الدرجة الأعلى)
الاستماع: .... الكلام: .... القراءة: ....
الكتابة: ....
4. هل سبق أن درست اللغة الإنجليزية خارج التعليم العام (دورات مثلاً)؟نعم / لا

إذا كان الجواب بنعم، في أي بلد درست:.................................

وكم المدة: ....

شكرا لتعاونك في هذه الدراسة.

* **ملحوظة:** تتضمن الاستبانة الأصلية ورقة تمهيدية للتعريف بالدراسة، وأهدافها، وطلب موافقة المشاركين على الإسهام فيها من خلال تعبئة الاستبانة بأجزائها المختلفة، وبيانات التواصل مع الباحث للاطلاع على النتائج.

ملحق (2) نموذج تقييم لأسلوب المظهر المتجانس

الجزء الأول: التقييم

سوف تستمع إلى 9 أصوات مختلفة من متحدثين مختلفين. من فضلك .. بعد الاستماع إلى كل متحدث اختر التقييم المناسب للمتحدث بناءً على تقييمك العام للشخص المتحدث كما في هذا المثال:

مثال: --اجتماعي--○-○-○-●-○-غير اجتماعي

المتحدث رقم: -1

1. متواضع---○-○-○-○-○-غير متواضع
2. متعلم---○-○-○-○-○-غير متعلم
3. اجتماعي---○-○-○-○-○-غير اجتماعي
4. ذكي---○-○-○-○-○-غير ذكي
5. طموح---○-○-○-○-○-غير طموح
6. صادق---○-○-○-○-○-غير صادق
7. واثق من نفسه--○-○-○-○-○-غير واثق من نفسه
8. لديه حس فكاهي--○-○-○-○-○-ليس لديه حس فكاهي
9. لطيف---○-○-○-○-○-غير لطيف
10. واضح---○-○-○-○-○-غير واضح
11. فصيح---○-○-○-○-○-غير فصيح
12. ودود---○-○-○-○-○-غير ودود
13. أنيق---○-○-○-○-○-غير أنيق
14. ماهر---○-○-○-○-○-غير ماهر
15. مهذب---○-○-○-○-○-غير مهذب

* **ملحوظة:** هنالك تسعة نماذج مثل النموذج الحالي، بواقع نموذج لكل متحدث، ولم أوردها هنا منعا للتكرار

❋❋❋



الفصل التاسع

تمثلات اللغة العربية في الأوساط الشعبية المغربية [1]

أ.د. عبد القادر سبيل [*]

مقدمة:

تروم هذه الدراسة مقاربة تمثلات اللغة العربية في الأوساط الشعبية المغربية واستبيان مواقفها من هاته اللغة. وعليه كان لزاما إجراء استقراء لآراء عينة من هاته الأوساط، ذات التكوين الجامعي فيها أساتذة وطلبة، وأخرى من السلك الثانوي التأهيلي والإعدادي بالإضافة إلى مستجوَبين من عامة الناس ذوي مستوى يتأرجح بين الأمية والتعليم الابتدائي. ولقد تم انتقاء فئة عمرية بين 14 سنة و 50 سنة وأكثر مع اعتماد تقسيم جغرافي لهاته الفئات: وسط المغرب وجنوبه. وهذا الاختيار ليس اعتباطيا لكون وسط المغرب ناطق في غالبيته بالعربية الدارجة بينما الجنوب ناطق بالأمازيغية في تنوعاتها؛ حتى نستجلي صورة/ تمثل اللغة العربية لدى المغاربة على اختلاف مشاربهم. وقد يقول قائل لماذا الوسط والجنوب دون الشمال؟ نقول إن الشمال يتكلم اللهجتين مع التحفظ على مصطلح اللهجة! ولفهم أكثر لتمثل/ لتصور المغاربة للغة العربية وجب الوقوف على الوضعية اللغوية في المغرب وإشكالية الهوية في علاقتها باللغة.

1- استفادت هذه الدراسة من قراءة ومراجعة الأستاذ هشام ياسين والدكتور عطاء الله الأزمي.

* -كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة شعيب الدكالي، الجديدة

1. الوضعية اللغوية في المغرب

إن الوضعية اللغوية في المغرب متنوعة بتنوع المجتمع المغربي إثنيا؛ بحيث نجد الدارجة المغربية –وهي نوع من العربية المحلية–هي السائدة إلى جانب الأمازيغية بكل أطيافها في التعامل اليومي، أما على المستوى التعليمي فهناك ما يمكن وصفه بالصراع اللغوي: العربية، الفرنسية، الإسبانية، الإنجليزية، والألمانية؛ كل هاته اللغات بالإضافة إلى اللغات/ اللهجات الأخرى خلقت اضطرابا لدى المتعلمين، ومما زاد الطين بلة وتعميقا لهذا الوضع إقحامُ لغات أخَر من قبيل التركية، الصينية، واليابانية.

إن اللغة العربية والأمازيغية هما اللغتان الرسميتان حسب دستور 2011. وتدرَّس كلتا اللغتين منذ التعليم الأولي غير أن تعميم الأمازيغية لا يزال منحصرا، أما تدريس الفرنسية والإنجليزية فهو ماض قدما على جميع المستويات التعليمية تتحكم فيه عناصر الاستعمال الوظيفي، المؤسسات والإيديولوجية. كل هذه العناصر تؤهل إلى الانفتاح والعصرنة؛ هذا فيما يخص الفرنسية والإنجليزية بينما اللغات المحلية فهي في ارتباط وثيق بالهوية والتراث. ويتم توظيفهما رمزيا من قبل منظمات المجتمع المدني للدفاع عنها كمكون أساس في تحديد الهوية المغربية في مواجهة الغزو الثقافي. فكان ضروريا خلق مؤسسات تهدف إلى تطوير هاتين اللغتين نذكر منها «الأكاديمية الملكية للغة العربية» و«المعهد الملكي للدراسات الأمازيغية»، غير أن هاتين المؤسستين تَظلَّا حبيستا المجال الأكاديمي بعيدا عن الشأن العام أو المواطن العادي، لأن استعمال هاتين اللغتين يبقى دائما مقصورا (خصوصا اللغة العربية) على الشأن البحثي الخالص.

بالنسبة لجمهور المغاربة فإن استعمال اللغة العربية والفصحى منها هي لغة مصطنعة توظف إداريا على المستوى الرسمي، أما العامي أو الدارج منها فهو طبيعي. في حين أن الأمازيغية تبقى لغة شفاهية كحال الدارج من العربية المغربية والحديث عن الحقل اللغوي المغربي يقودنا إلى الحديث عن الأبحاث التي قام بها مختصون لسانيون مغاربة وأجانب نذكر منهم ابن تاهلة (Bentahila 1983)، موحى الناجي (Ennaji 2002-2005)، وقبلهم غرافل/ Gravel (1979) الذي كان سباقا لمناقشة التعدد اللغوي بالمغرب ولا ننسى ما قام به أحمد بوكوس/ Boukous (1975) من



دراسة للوضعية اللغوية بالمغرب خصوصا الأمازيغية. وإذا كان تركيز ابن تاهلة على الثنائية اللغوية (Bilingualism) لدى المغاربة فإنه انتهى إلى كون المغاربة ثنائيي الثقافة واللغة بمعنى أن الفرنسية والعربية لازمتان في تحديد الهوية المغربية وميولاتها، لأن المغربي يستعمل الاثنتين معا -أي الفرنسية والعربية-ولكن لكل واحدة منها غاية أو وظيفة حسب المجال، المخاطَب والهدف من التواصل اليومي وطبيعة موضوع المناقشة بالإضافة إلى الاستعمال الإذاعي والتلفزي. وأهم استنتاج توصل إليه ابن تاهلة هو كون المغاربة يفضلون الفرنسية في التعامل الرسمي أما الدارج من العربية فإنه يفقد الأهلية لهاته الرسمية في التداول اليومي. ونفس النتيجة توصل إليها موحى الناجي (2002). فبالنسبة إليه اللغة العربية هي لغة معيارية، لغة الدين على عكس الدارجة المغربية أو الفرنسية. هاتان اللغتان تختلفان حسب توظيفهما. لقد بينت دراسة موحى الناجي أن اللغة العربية ليست لغة العلم وذلك من خلال استقراء آراء ثلاثين طالبا من معهد الدراسات التكنولوجية. وهذا الموقف يبرهن عن مدى الاستلاب اللغوي الذي وصل إليه المستجوَبون طلبة وأساتذة على حد سواء. وخلافا لموحى الناجي، ذي الأصول الأمازيغية- وهذا المعطى له أكثر من دلالة في توجيه الدراسة- ذهب الأبيض/ Elbiad (1985) و (1991) إلى أن اللغة العربية هي لغة العصر والحداثة وذلك من خلال دراسة في وسط أساتذة العلوم الفيزيائية والرياضية إلا أنهم أعطوا الأفضلية للتدريس بالفرنسية لتوفر المراجع بهاته اللغة. ومن معيقات التدريس باللغة العربية هو انعدام رؤى واضحة الأهداف عند اعتماد التعريب بحيث فرضت اللغة العربية في مستويات الابتدائي، والإعدادي والثانوي وبقيت لغة العلوم في الجامعة بالفرنسية ومن المؤاخذات على التعريب هو الضعف الذي أبانه المتعلمون في جميع اللغات بما فيها اللغة العربية نفسها.

وفي دراسة متأخرة لكل من الشقراني وهوانغ/ Huang& Chakrani (2014) تم الكشف على أن للمغاربة مواقف متباينة يحددها الاستعمال اليومي، طبيعة ونوعية التدريس بهذه اللغة، والطبقة الاجتماعية المنتمى إليها. ويقر الشقراني وهوانغ أن استعمال اللغة تحدده الطبقة الاجتماعية. وفي هذا الصدد يقولان: «لا عجب أن المغاربة يفضلون الفرنسية على العربية لارتباطها بالعصرنة» (ص 171، ترجمتي). والأعجب من هذا كون الفرنسية في استعمالها أقرب للمغربية الدارجة



منها إلى اللغة العربية الفصحى. وفي نفس الاتجاه يقول شحو/ Chahhou(2014) إن التعدد اللغوي لدى المغاربة ليس علامة على التعدد أو الغنى الثقافي ولكنه مرض لساني اجتماعي (ص، 31). ويحيلنا على سياق ترسيم اللغة العربية والتعريب بُعيد الاستقلال عن فرنسا تلبية لرغبة الوطنيين وكذا التعليم مزدوج اللغات إرضاء للنخبة الفرنسية، أضف إلى ذلك الضغط المفروض من طرف الناطقين بالأمازيغية غداة ما يعرف بالربيع العربي. وكخلاصة لدراسة كل من الشقراني وهوانغ فإن العلاقة بين اللغة والموقف منها يحددها الانتماء الطبقي بحيث إن التعليم هو المقياس للموقف من اللغة سواء أكان بالعربية أم الفرنسية ومدى استعمالها. وقد تبين هذا في دراسة قامت بها إحدى الجرائد المغربية (L'Economiste، 6/2011) بحيث كانت النتيجة مؤكدة للطابع الاجتماعي كمعيار لتحديد الموقف من اللغات بصفة عامة. وتبقى اللغة العربية دائما هي اليتيم في هذا الحقل اللغوي لارتباطها بالأوساط الهشة اقتصاديا في المجتمع أما الإنجليزية، والفرنسية والإسبانية فهي لغات علية القوم من المجتمع.

وفي علاقة استعمال اللغة بالمستوى الاجتماعي يؤكد الفيلسوف الفرنسي بيير بورديو أن هذا الاستعمال أو الحقل اللغوي هو ما يحكم العلاقة بين مختلف شرائح المجتمع ويتحكم في التطبيع واستقلالية هذه اللغة عن غيرها. وقد تبنى هذا الاتجاه أحمد بوكوس -عميد المعهد الملكي للأمازيغية- حيث أكد كذلك أن هناك صراعا لغويا بين اللغة العربية والفرنسية خصوصا في ميادين التعليم، والإدارة، والإذاعة والتلفزة وكذا الثقافة. وأن قيمة هاته اللغات في السوق اللغوي المغربي يحددها العامل الاجتماعي لمستعمليها؛ فاللغة العربية واستعمالها، يعيد بوكوس، يؤدي إلى المهن الدينية، والتعليم الأصيل الديني، العدالة، الآداب العربية والدراسات الإسلامية، بينما الفرنسية تسمح لمستعملها بالولوج إلى الاقتصاد العصري والخدمات. وهذا يوضح جليا أن دور المدرسة ووظيفتها ينحصر في إنتاج وإعادة إنتاج النخب. وهذا ينطبق فقط على المدارس التي تعتمد الفرنسية في التعليم أو ما يسمى بالبعثات. وإذا كانت المدرسة حسب بورديو آلة لصناعة النخب فهي كذلك آلة لإنتاج إيديولوجيات تابعة للسياسات التي تمثلها تلك البعثات.

إن التعليم في ارتباطه الإيديولوجي يجعل التلميذ أو الطالب أداة لتفعيل ما



يعتبره نظريا حقيقة تعارض في ماهيتها السياق الذي يوجد فيه، وإذا كان هذا ينطبق على التعليم فما بالك بالأوساط الأمية الشعبية. إن استعمال اللغة أو اللهجة لا يخلو من اعتبارات إيديولوجية محضة إما لتأكيد الذات أو تحقيق الهوية. وإذا كان حديثنا إلى الآن عن تعليم اللغات والمواقف منها، فإننا نبغي من هذا المبحث تبيان كيفية تصور أو تمثل اللغة العربية في أذهان المغاربة.

2.0. تصور أو تمثل اللغة العربية عند المغاربة

الحديث عن التصور أو التمثل يجرنا للكلام عن مفهوم التصور أو التمثل عكس الموقف من استعمال اللغة: إن التمثل أو التصور محدد سلفا بنظرة الذات إلى معكوسيتها وهذا يفترض وعيا بالذات؛ فالإنسان يكتشف نفسه أو هويته عندما يقف على مسافة من شخص أو ذات أخرى مختلفة عنه شكلا وفكرا، وقد يكون الاختلاف هنا نوعيا كاللون أو اللغة أو الشكل بصفة عامة تمتزج فيه القيم والثقافة. وفي هذا السياق يصبح مرآة للذات الطارئة بحيث ترى الذات نفسها بملامح وألوان لم تكن على وعي بها من ذي قبل. وعليه فالوعي بالذات يتأتى عن طريق المقارنة بالآخر والوعي بالاختلاف في حد ذاته يشكل نوعا من المعرفة التي بدورها تصبح محددة إيديولوجيا وتنم عن مواقف من الذوات الأخر.

2.1. اللغة في علاقتها بالهوية الثقافية

• الهوية والوعاء اللغوي

يحتاج موضوع اللغة والهوية الثقافية في وقتنا الحاضر إلى طرح جديد، وتدقيق البحث فيه بعمق ورؤى جديدة تستلهم كل المستجدات. وهو موضوع متباين المرجعيات والمفاهيم والمكونات والإشكالات؛ خاصة أن أغلب الدول العربية الآن يدور فيها جدل عنيف وهي تمر بمخاضات جذرية جديدة، بعضها هبت عليه نسمات باردة من الربيع العربي، والبعض الآخر لا تزال نسماته ساخنة حرى، تلفح بتبعات لغوية وأخرى ثقافية. ولا شك أنه أضحى من الصعب اختزال كبرى المسائل الكونية في معطى واحد، كما أن هذه الموضوعات والمسائل تشتجر بحقول متعددة الأصول والمنجزات المعرفية المختلفة. ومهما تمتلك الثقافة من قدرة على المقاومة والصمود



أمام تيارات الانفتاح والتأثير فإنها لا محالة واقعة في قوانين التجاذب المتبادل بين نظيراتها من الثقافات الأخرى (بابا/ Bhabha ، 2004)، وقد تتباين قدرة الثقافة في الحفاظ على ذاتها ومعالمها من الانصهار والامِّحاء، أو الاستعباد والإقصاء واستنبات آليات اشتغال في تربتها من ثقافة الآخر. وفي معترك هذا التلاحم بين المفاهيم والقضايا التي تشغل الإنسان والثقافات تبرز إشكالية ماثلة في تلازم اللغة والهوية في زمن أبرز معالمه التغيير والصيرورة، وقطبية الثقافة الأحادية.

تتطلع هذه الورقة إلى استجلاء مسألة اللغة العربية والهوية في المغرب بعيدا عن الطهرانية والتمجيد، وتأثيم كل وافد من الآخر. إذ إن الخوض في اللغة والهوية وفق ذلك المعطى لن يضيف جديدا، ولن يسهم في النظر إلى المسألة نظرة موضوعية جادة. لقد استقر في الوعي أن اللسان دعامة أساسية للثقافة وأن «كل إنسان بلسان»؛ فلا تقوم الثقافة أياً كانت أشكالها وتعبيراتها، من دون وعاء لغوي يحتضنها ويتبناها، ويتيح السبل أمام أبنائها للتعبير والإبداع في مختلف مجالاتها. واللغة أيضا مَعْلَمٌ أساسي من معالم انتمائنا إلى مجتمع لغوي متوحد. وتَسَاوُقُ هذه المعالم يسهم بالضرورة في تعيين أفق الهوية الواحدة، وفي إنضاج ملامحها سواء أكانت فردية أم جماعية، وطنية أم إثنية. والهوية تُسْتَنْهَضُ عادةً لدى شعور الجماعات والأفراد بتنافس حاد أو بخطر محدق أو داهم من لدن الهويات الأخرى، صديقة كانت أو معادية. الأمر الذي يُلْزِمُهَا بضرورة التقارب والتضامن للتأكيد على الثوابت المشتركة والدفاع عنها. فاللغة هي القاعدة العامة لكل إنتاج ثقافي، وفي حال تدهور ثقافة ما أو تراجعها تتراجع قدرة اللغة على التعبير والانسجام وتتدهور عملية الإنتاج الثقافي والمعرفي، فتدخل معانٍ ومفاهيمَ ومصطلحاتٍ جديدة من لغة أخرى لكنها لا تحقق ذاتية اللغة ولا تعبر عنها. وهذا ما نلاحظه اليوم حيث تَفِدُ المفردات والمفاهيم والمصطلحات الأجنبية بكثرة في اللغة وتُفْقِدها مرونتها وسلاستها. إذ إن اللغة قنطرة الإنسان إلى الحضارة، بها سَجَّلَ تطوره وفكره وتجربته ومشاعره وعواطفه.

وتعريف الإنسان بأنه «حيوان ناطق» معناه في الحقيقة أن الإنسان كينونة لغوية. فاللغة هي «مسكن الوجود» كما يقول هيدجر؛ هي مجال الإفصاح والإبانة عن أوجه الكائن والمكان الذي يتشكل فيه الفكر. والقول إن اللغةَ «مسكن الوجود» ينبغي



ألا يفهم منه أن اللغة هي مجرد صورة عن الواقع أو أداة لنقل المعنى، أو أنها مجرد أسماء تخبر عن مسميات. لغتنا هي أخص ما في كينونتنا، فيها نتعرف إلى ذواتنا وبها نتمايز عن غيرنا، وبها تتشكل ذواتنا، وإليها نهرب من أمكنتنا، ومن خلالها تتجلى طريقة تفكيرنا. باختصار، بواسطة اللغة ينبجس أهم وأخطر الأحداث التي تصنع حياتنا وتَسِمُ تاريخنا.[1]

• مسألة الهوية في الدراسات الثقافية

إنه بالرغم من أننا نتكلم «باسمنا» عندما نتكلم، أي نتكلم عن ذواتنا وبالانطلاق من تجربتنا، إلا أن المتكلم والذات الجماعية المتكلم عنها لا يتطابقان إطلاقاً، ولا يتطابق موقعهما تماماً. فالهوية ليست شفافة وبلا إشكالية كما نظن. وربما من الأصح ألا نتعامل مع الهوية بوصفها حقيقة منجزة ومسبقة تقوم الممارسات الثقافية الجديدة بالتعبير عنها فيما بعد، بل نتعامل مع الهوية بوصفها إنتاجاً لا يكتمل إطلاقاً، وهو في صيرورة مستمرة، ويتشكل من داخل التمثلات، لا من خارجها. ومن هذا المنظور تُطرح شكوك حول مزاعم مصطلح «الهوية الثقافية» بسلطته وأصالة مفهومه.

هناك على الأقل تعريفان متمايزان لـ «الهوية الثقافية». أولهما يعرف «الهوية الثقافية» بوصفها ثقافة مشتركة واحدة، أي هي ضرب من «الذات الأصيلة الواحدة» الجمعية، التي تتوارى داخل ذوات أخرى متعددة وأكثر سطحية، أو مفروضة فرضا اصطناعيا. وهذه «الهوية الثقافية» هي ما تشترك فيه الجماعة من تاريخ وأسلاف. ومن منطق هذا التعريف، تعكس هويتنا الثقافية التجربة التاريخية العامة والشفرات الثقافية المشتركة التي تجعل منا «جماعة واحدة»؛ بمعنى امتلاكها لإطار مرجعي متواصل وغير متغير تنطوي عليه التصنيفات المتحولة وتقلبات التاريخ الحي. وهذه «الوحدة» التي تنطوي عليها كل التمايزات الأكثر سطحية هي في الحقيقة جوهر تعدد «المسألة اللغوية في المغرب».

ولكن هناك منظور ثان مختلف عن هذا المنظور وإن كان مرتبطا به. فالموقف الثاني يدرك أيضاً جوانب التشابه، لكنه يرى بالإضافة إلى ذلك جوانب مهمة لفروق عميقة ودالة تُشكل «ما نحن عليه حقيقة»، آخذين في الحسبان تدخل التاريخ. إن

1- ينظر علي حرب: التأويل والحقيقة. قراءات تأويلية في الثقافة العربية، دار التنوير، بيروت، ط2، 2007، ص 24-25



الهوية الثقافية، فى هذا المنظور، هي «صيرورة» كما أنها «كينونة». إنها تنتمي إلى المستقبل بقدر انتمائها إلى الماضي. فهي ليست ما سبق وجوده وما يتجاوز المكان والزمان والتاريخ والثقافة. فالهوية الثقافية تنبثق من فضاء ما ومن تاريخ ما. وككل ما هو تاريخي، تمر الهوية الثقافية بتحولات مستمرة. فهي أبعد ما تكون عن الثبات الأبدي في ماض متجوهر. إنها تتعرض لأهواء التاريخ والثقافة والقوة. إنها أبعد ما تكون عن تأصلها في «استرجاع» الماضي الذي يقبع في انتظار اكتشافه والذي عند اكتشافه يضمن لنا ضمانا أبديا إحساسنا بالذات؛ فما الهويات إلا الأسماء التي نعطيها للأشكال المختلفة التي توقعنا في سرديات الماضي. غير أن كل نظام تمثيلي هو نظام يتشكل بالقوة -كما يذكرنا فوكو عبر الاقتران الحتمي بين: «السلطة/ المعرفة». ولعل هذا النوع من المعرفة ينبع من الداخل وليس خارجيا؛ فأن تضع ذاتا أو حتى جماعة في خانة «الآخر» في خطاب سائد مسألة، وأن تخضعهم لهذه «المعرفة» فهي مسألة أخرى، لا عبر السيطرة والإرادة المفروضة، بل عبر النزوع الداخلي والامتثال الذاتي للسائد المهيمن. وهذا هو الدرس -بهيبته المعتمة -الذي أضاء التجربة الكولونيالية في كتاب فرانتز فانون/ Fanon (1986)«بشرة سوداء، أقنعة بيضاء».

إن المصادرة الداخلية للهوية الثقافية يشل ويشوّه؛ وإذا لم تتم مقاومة الصمت فالنتيجة في تعبير فرانتز فانون: «أفراد دون ركيزة، دون أفق، بلا لون، بلا منزلة، بلا جذور، عرق من الملائكة» (في الثقافة الوطنية، ص، 176). ومع هذا فإن فكرة أن تكون الآخر بوصفها نزوعاً داخلياً تعدل من مفهومنا «للهوية الثقافية». فمن هذا المنظور، لا تكون الهوية الثقافية جوهرا ثابتا على الإطلاق، ولا تكون اللامتغير الواقع خارج نطاق التاريخ والثقافة. فهي ليست روحا جامعة ومتعالية في داخلنا لا يَسِمُها التاريخ بصبغته. إنها ليست هوية ممنوحة مرة واحدة وإلى الأبد، وليست هي أصلا ثابتا يمكننا الرجوع إليه رجوعا نهائيا ومطلقاً. كما أنها -ومما لا شك فيه -ليست مجرد وهم من أوهام الخيال. فللهوية تاريخها وللتاريخ آثاره الحقيقية والمادية والرمزية. يستمر الماضي في محاورتنا، ولكنه لا يعد يحاورنا بوصفه «ماضيًا» بسيطا وحقيقيا. إن الهويات الثقافية ليست إلا مفاصل التماهي؛ إنها مفاصل غير مستقرة للتماهي والالتئام تتشكل في خطابات التاريخ والثقافة. ليست الهوية الثقافية جوهرا بل «تموقعاً». وبناء على ذلك فهناك دائما بعد سياسي في الهوية، هناك دائما

سياسة الموقع التي لا تملك ضماناً مطلقاً.

إن هذا المنظور الثاني للهوية الثقافية أقل ألفة وأكثر إرباكا. فإن لم تكن الهوية منبثقة من أصل ثابت وتسير في خط مستقيم غير منكسر، كيف يمكننا في هذه الحالة أن نفهم تكوينها؟ كيف لنا إذن أن نصف الدور الذي يلعبه «الاختلاف» داخل الهوية؟ إن التاريخ المشترك كان له أثر عميق في تشكيل الهوية. فاللغة تعتمد على الاختلاف كما أوضح سوسير؛ حيث تشكل بنية التمايز في اللغة جوهر اللغة الأساسي. وعبر هذا المفهوم «للاختلاف» يمكن أن نعيد التفكير في تموقع الهويات الثقافية.

"تتميز الجماعات - كما يقول أندرسون/ Anderson في كتابه الجماعات المتخيلة - «لا بأصالتها أو زيف أصالتها وإنما بالأسلوب الذي يتم عبره تخيلها» (ص، 15). إنها الجماعة التي تدعنا نرى وندرك الجوانب والتواريخ المختلفة لذواتنا وأن نبني نقاط التماهي، تلك التموقعات التي نسميها عند الاستدعاء والتأمل «هوياتنا الثقافية». وكما قال فرانتز فانون:

علينا، إذن، ألا نكتفي بالتنقيب في ماضي الشعب كي نجد الجوانب المتماسكة التي يمكنها أن تقف ضد محاولات الكولونيالية في التزييف والإيذاء. . .. إن الثقافة الوطنية ليست فولكلورا ولا شعبوية مجردة تعتقد أن بإمكانها أن تكتشف الطبيعة الحقة لشعب ما. إن الثقافة الوطنية مجموعة المحاولات التي يقوم بها الشعب في فضاء الفكر كي تعزف وتبرر وتمدح الفعل الذي عبره يخلق الشعب ذاته ويقيم وجوده باستمرار. (في الثقافة الوطنية، ص 188-ترجمتي)

ولقد فطن الاستعمار إلى مكانة اللغة وأثرها في استلاب هوية الشعوب المغلوبة فوجه جهوده إلى تدمير اللغة الذي أدى بدوره إلى تدمير الهوية وانعدام الانتماء والضياع في متاهات الغالب الأقوى بل إن الأمر يصل إلى شعور الإنسان بالنقص أمام الآخر فيقلده تقليدا أعمى بسبب تصاغر ذاته واعتقاده أن السلوك الحضاري يتمثل في ممارسة لغة الآخر وعاداته وتقاليده، وهذا نراه عيانا بيانا وهو ترجمة لما قال ابن خلدون قبل قرون من أن المغلوب مولع أبدا بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده.

• عودة الشعوبية وصناعة الوهم الأيديولوجي في المغرب

ظهرت القضية الأمازيغية إلى الوجود أول مرة أواخر الستينيات من القرن الماضي، وذلك في سياق التحولات الجذرية التي عرفتها البلدان المغاربية في القرن العشرين، ونشوء الدولة الحديثة في المنطقة نتيجة التدخل الاستعماري، مع ما رافق ذلك من تحولات عميقة على مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وهو ما أدى إلى بروز سؤال الهوية أول مرة في المنطقة كتعبير عن المخاض العسير لتلك التحولات. وتعد القضية الأمازيغية من أعقد القضايا في الثقافة المغربية، لارتباطها بإشكالية الهوية واللغة. ويمكننا القول بأن موضوع القضية الأمازيغية في المغرب قد انتقل من الهامش إلى المركز بعد عدة محطات تراكمية، انطلقت مع الجمعية المغربية للبحث والتبادل الثقافي في نهاية الستينات، ثم تطورت في بداية التسعينات مع ميثاق الحقوق اللغوية والثقافية المعروف بـ«ميثاق أكادير».

ومن أبرز المحطات المرتبطة بتحول القضية الأمازيغية إلى السطح حدثان رئيسيان؛ الحدث الأول وهو ما سمي آنذاك «الربيع الأمازيغي» في الجزائر خلال شهر أبريل 1980 م، حيث خرجت تظاهرات كبيرة ضد الحكومة الجزائرية بسبب منعها محاضرة عن الشعر الأمازيغي القديم للكاتب مولود المعمري في جامعة تيزي وزو. وارتبط التحول الثاني ب «ميثاق أكادير» الذي شكل الأرضية الأيديولوجية التي انبثقت عنها مجموعة من المبادرات التنسيقية بين الجمعيات الأمازيغية التي تحالفت في إطار مجلس تنسيقي سمي بـ «مجلس التنسيق الوطني» والذي تم إنشاؤه في فبراير عام 1993م.

3.قراءة في نتائج استمارات ا لعينات المدروسة

• تمهيد:

تتبوأ قضية اللغة العربية وتمثلاتها الثقافية مكانة مركزية ليس كقضية نظرية فكرية من زاوية نظر فلسفية وأنثروبولوجية وحسب، بل كقضية عملية وقضية سياسات تنفيذية تربوية وغيرها. وأصبحت قضية وجودية لمستقبل الثقافة والمجتمعات

العربية، وأصبح استخدام اللغة من عدمه في عملية التدريس، أو التشديد على العامية بدلا من الفصحى في وسائل الإعلام وبالعكس، جزءا من صناعة الهويات.

لقد دار، ولا يزال يدور، نقاش واسع في أدبيات العلوم الاجتماعية حول كون اللغة مكوناً رئيسيا للهوية القومية، ولكن يكاد يُجْمَعُ على كونها المكون الرئيسي لهوية أخرى هي الهوية الثقافية أو الحضارية؛ فهذه تكاد تكون بديهية، لأن اللغة ثقافة وحضارة وليست فقط أداة تواصل: إنها ليست مجرد أداة للفكر، بل هي الفكر ذاته. وهي مرشحة بالتالي لأن تشكل أحد أهم الهويات للفرد المعاصر المتعدد الهويات، بل إن كافة الهويات الأخرى تصاغ بواسطها.

وتبرز خصوصية اللغة العربية من ارتباطها الوثيق بحضارة الأمة العربية وتاريخها الحافل، فضلا عن كونها لغة القرآن الذي يشكل أحد أهم عناصر نشرها. وهي لغة مئات الملايين من البشر الذي يفكرون ويحلمون بالعربية. ولا شك أن العربية هي اللغة الأم لجزء من الأقليات الإثنية التي تجري محاولات لإعادة صياغة لغاتها السابقة ضمن محاولة إنتاج هوية قومية جديدة في إطار الدول العربية. وبغض النظر عن دوافع هذه العملية وفرص نجاحها، فإن اللغة العربية إضافة إلى المواطنة المتساوية ستظل أداة الدمج الأساسية لهذه الأقليات في بلدانهم. ولكن الشرط لذلك أن تهتم الدولة والقطاعات المجتمعية والسياسية المختلفة بمكانة اللغة.

من ناحية أخرى، فإن التحلل القائم على المستوى السيادي، والارتهان السياسي للدول المتطورة، بالإضافة إلى انتشار الثقافة الاستهلاكية؛ قد ساهمت جميعها في انتشار ثقافة سطحية ترى أن استخدام لغة الدول المتطورة، سواء أكان ذلك في الحياة اليومية أم التدريس، ستجعل من مستخدمها كائنا متطورا. وانتشرت محاولات تحويل الفجوات الطبقية القائمة إلى فجوات ثقافية بواسطة استخدام لغات مختلفة في تداولات وحياة الفئات الميسورة. ورغم جديتها، ما زالت هذه محاولات هامشية، خاصة في الدول العربية الرئيسية مثل مصر وسورية والعراق والسعودية. ولكن المشكلة في دول المغرب العربي هي مشكلة حقيقة مرتبطة بالإرث الاستعماري أصلا، وتجعل الموقف من خيار اللغة الفرنسية أو العربية موقفا إيديولوجيا سياسيا.

وتأسيسا على هذا كله، تحاول الدراسة الحالية أن تدرس إشكالية تمثلات اللغة العربية في الأوساط الشعبية المغربي، والنظر إلى طبيعة التفاعل بين المجتمع المغربي



واللغة العربية، وذلك من منظور لغوي وتربوي وديني واجتماعي وفلسفي وسياسي.

جدول 1:

أسباب ابتعاد المغاربة عن استعمال اللغة العربية	
لأن قواعدها صعبة	19.23%
لأنها لا تشكل أداة التواصل الاجتماعي في العصر الحالي	42.30%
لأن المغاربة لم ينشؤوا على استخدامها	38.46%
لأنه لا سبيل من خلالها للحصول على وظيفة	26.92%
لأن المناهج التعليمية في المغرب لا ترسخ العربية بشكل كاف	61.53%
لأنها ليست لغة المغاربة الأصلية	11.53%
لأن اللغة العربية مرتبطة بالتراث الديني أكثر منه بالمجتمعي	11.53%
لأنها لا تواكب التطور التكنولوجي والمعلوماتي	38.46%

كثيرا ما يشاع أن عزوف المغاربة عن التواصل باللغة العربية مرده الأساس إلى أن قواعدها صعبة، وعلى عكس هذا الاعتقاد تظهر الدراسة أن مسألة قواعد اللغة العربية ليست السبب الرئيس وراء العزوف (19.23%) ولا حتى لأنها ليست لغة المغاربة الأصلية (11.53%) أو حتى كون اللغة العربية مرتبطة بالتراث الديني أكثر منهب المجتمعي (11.53%)، بل أكدت الدراسة على أن المناهج التعليمية في المغرب هي التي لا ترسخ العربية بشكل كاف كما يبين الجدول أعلاه (61.53%)، وثانيا لأن اللغة العربية لا تشكل الأداة الأساسية للتواصل الاجتماعي اليومي في الوقت الحالي (42.30%). بالإضافة إلى ذلك كله، كشفت الدراسة أن كون المغاربة لم ينشؤوا على استخدام اللغة العربية يعد من أهم الأسباب وراء ضعف استعمالها (38.46%)، ناهيك عن كونها لا تواكب التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسارع (38.46%).



جدول 2:

لماذا يجب على المغاربة الحفاظ على اللغة العربية واستعمالها في حياتهم اليومية؟	
لأنها لغة القرآن	73.07%
لأنها اللغة الرسمية للبلد	30.76%
لأنها لغة التدريس الأساسية في معظم المواد	23.07%
لأنها اللغة الحاملة للهوية الثقافية والروحية والفكرية للمواطن المغربي	73.07%

من الجدول أعلاه يظهر أن هناك تداخلا قويا بين كون اللغة العربية هي ذاتها لغة القرآن (73.07%) وبين كونها هي الحاملة للهوية الثقافية والروحية والفكرية للمواطن المغربي، وكلا السببين يدفعان الناس للحفاظ عليها واستعمالها في الحياة اليومية (73.07%). تداخل يكشف عن حقيقة جوهرية هي أن الدين يرتبط ارتباطا وثيقا بالهوية الثقافية عند المواطن المغربي.

جدول 3:

ما هي في ظنك مظاهر ابتعاد/ انسلاخ المغاربة عن اللغة العربية؟	
لغة الإعلام العامية	76.92%
ابتعاد المغاربة عن المطالعة وقراءة الكتب والتعليم	76.92%
الاستغلال السيء لوسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجية	38.46%

ظهور الإعلام المسموع والمرئي والمكتوب الذي يعتمد الدارجة والعاميات بديلا عن الفصحى يعد أبرز مظاهر انسلاخ المغاربة عن اللغة العربية (76.92%) وبالتالي وراء التلوث اللغوي الذي يعتبر من أسباب انعدام «الأمن اللغوي». وما من شك أن انعدام الأمن اللغوي له انعكاسات مؤلمة على الأمن الاجتماعي إن عاجلا أو آجلا. كما أن الاستغلال السيء لوسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجية (38.46%) يعد مظهرا من مظاهر ابتعاد المغربي عن استعمال اللغة العربية.

جدول 4:

هل تتجه اللهجات المحلية إلى الاكتساح؟	
نعم	لا
34.61%	65.38%

رغم مظاهر الانسلاخ المتعددة عن اللغة العربية إلا أن الدراسة كشفت عن خلل أو تناقض كبير في قناعات المغاربة تجاه اللغة العربية بصفة عامة، فقد أوضحت الأرقام أن 65.38% من المستجوبين لا يرون أن اللهجات المحلية تتجه إلى اكتساح الساحة اللسانية.

جدول 5:

هل الخطاب العربي المتباكي على وضع اللغة العربية والداعي إلى الاهتمام بها كفيل بأن يحيي موات اللغة العربية؟	
نعم	لا
19.23%	80.76%

كما كشفت الدراسة أيضا أن مجامع اللغة العربية والخطاب المتباكي على وضعيتها لن يجدي نفعا (80.76%) في ترميم وضعها أو بعثها من هشاشتها الآنية.

جدول 6:

مستقبل اللغة العربية	
مشرق	حَرِج/ مظلم
23.07%	76.92%

في تناقض واضح أيضا، تظهر الدراسة أن اللغة العربية التي لا يمكن للهجات المحلية أن تكتسح ساحتها مستقبلُها مظلم وحرج (76.92%)، وهي نسبة مرتفعة جدا بالنظر إلى الذين يرون خلاف ذلك (23.07%).



• اللغة العربية والمجال الديني: المساجد ودور القرآن (التعليم العتيق):

تلعب المساجد ودور القرآن (أو ما يسمى بالتعليم العتيق) بالمغرب دورا أساسيا في تعليم وتعلم اللغة العربية، فبرامج دروس محو الأمية، والخطب والمحاضرات والدروس الدينية وبرامج المجالس العلمية والمدارس العتيقة، سواء التقليدية أو الحديثة...كلها تساهم في تلقين مبادئ اللغة العربية والتمرن والتعويد على استعمالها وتوظيفها في مختلف المناسبات والمجالات. كما أن التكوين الذي برمجته وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية إلى جانب المجلس العلمي الأعلى، لفائدة الوعاظ والمرشدين والقيمين الدينيين يقدم مدخلا مهما لتحسين أداء اللغة العربية في المجال الديني عامة، ويشجع على تداولها ومضاعفة استعمالها في مختلف الوضعيات ذات الصلة.

ولقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن الأطفال الذين يلجون المدارس العتيقة ودور القرآن، خصوصا الذين يحفظون القرآن الكريم، يستقيم لسانهم العربي، وتسهل متابعتهم لدراستهم باللغة العربية بمختلف المستويات الدراسية اللاحقة.

لكن الإشكال الذي يطرح نفسه بحدة، هو اكتساح التعليم العصري للمنظومة التربوية، وانتشار رياض الأطفال بالنسبة للتعليم الخصوصي ، أو ما يسمى بالتعليم الأولي للتعليمين العمومي والخصوصي معا، وسيطرة اللسان الفرنسي على مستويات هذا التعليم ومراحله الثلاث: الصغرى والمتوسطة والكبرى، ويخلق انفصاما منذ البدء للطفل والمتعلم الصغير عن جذوره الأولى ولغته الأم ، مما يخلق تشويشا على تعلم هاته الفئة اللغة العربية منذ البدء، ويتفاقم هذا الوضع عند التأرجح ، عند التدرج في المستويات من التعليم المدرسي إلى التعليم الجامعي، بين لغتين : وطنية دستورية هي العربية، وغير وطنية وكولونيالية سابقا ، وحاضرة بقوة حاليا، هي الفرنسية.

• تدريس اللغة العربية ولغات التدريس وإشكالاته

يشكل تدريس اللغة العربية ولغات التدريس إحدى الأولويات التي نص عليها دستور 2011، كما يمثل تحديا كبيرا أمام الطغيان الكاسح للسان الفرنسي على حساب اللغات الوطنية، والاستهتار بالمقتضيات القانونية، والإضرار بحياة المواطنين ومسار



الوطن، بعد أن أصاب ميادين التعليم والاقتصاد والإعلام والثقافة والفضاء العام، زد على ذلك القصور في فهم الواقع العالمي للغات مما أخل بوظيفة الانفتاح الدولي في كل المجالات التنموية.

يحدث ذلك، في الوقت الذي تجعل فيه العديد من الهيئات والمنظمات الدولية والإقليمية، ومنها الاتحاد الأوروبي، للغة العربية مرتبة الصدارة، بغض النظر عن عدم تفعيل مجموعة من المقتضيات الخاصة بتعميم تداولها. وهاته الريادة، أكدها الدستور المغربي لسنة 2011، حيث جاء في الفصل 5

«**تظل اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة. وتعمل الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها. تعد الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة، بدون استثناء.........تعمل الدولة على صيانة الحسانية، باعتبارها جزءا لا يتجزأ من الهوية الثقافية المغربية الموحدة، وعلى حماية اللهجات والتعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب، وتسهر على انسجام السياسة اللغوية والثقافية الوطنية، وعلى تعلم وإتقان اللغات الأجنبية الأكثر تداولا في العالم؛**» إذن، فقد حمل هذا الفصل الدولة مسؤولية حماية اللغة العربية وتطويرها وتنمية استعمالها، وتفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، كما كلفها بحماية اللهجات والتعبيرات الثقافية. يبقى العمل على ضمان أجرأة هاته القوانين وإلزام المؤسسات الرسمية، ومنها التعليمية أساسا في مستوياتها المختلفة، بتطبيقها، خصوصا وأن دستور المملكة المغربية يتصدره اعتبار اللغة العربية اللغة الرسمية للبلاد إلى جانب الأمازيغية.

• اللغة العربية والحياة العامة:

هناك سياق طرحت ضمنه المسألة اللغوية ببلادنا، حيث تفرعت اللغات إلى: اللغة الفرنسية، الإسبانية، اللغات المحلية، اللغة العربية، والأمازيغية بأنواعها. كما كان هناك سعي إلى هيمنة اللغة الفرنسية ونقلها من المؤقت إلى الديمومة، في ظل تهميش وتحنيط مجموعة من المبادرات الجادة والرائدة، من قبيل مكتب تنسيق التعريب بالرباط، كما سادت بعض الإيديولوجيات والنقائص في التعريب. كما أن استعمال اللغة الفرنسية، وتعامل بعض الوزراء والمسؤولين وأطر المقاولات والأبناك بها، كان -وما يزال -بشكل تلقائي ضدا على القوانين ودستور 2011. و هذا ما يفسر



أن السياسة اللغوية المتأرجحة ، والتي يغيب فيها البعد الاستراتيجي الوطني، هي التي أدت إلى الفوضى التي بلغت أوجها في الوقت الراهن، على جميع مستويات الحياة العامة للمواطن ، وأفرزت خلطا في الوظائف اللغوية تغفل عنه الدولة التي لا تميز بين وظائف اللغتين الرسميتين واللغة الأجنبية السائدة، وتعددية لغوية بدون ضوابط، بل وشجعت على تقليص وظائف اللغة العربية وخلق أجواء تصادم مفتعل مع الدارجة العربية، مما نتج عنه ضعف بينفي التمكن من اللغات المتواجدة، ناهيك عن اللغة العربية، وضعف كبير على مستوى القراءة عند الأطفال، في مقابل التعامل المتزايد مع اللغة الفرنسية كلغة رسمية ضدا على مقتضيات الدستور، أضف إلى ذلك العمل الممنهج على تشجيع الخليط اللغوي وإفراز لغة «رديئة» على مستوى وسائل الإعلام والإشهار، وتكريسه في سيناريوهات أفلام السينما والتلفزيون، وفي الإدارات المختلفة العمومية والخصوصية، وفي العديد من القطاعات من قبيل: وزارة المالية، والسكن والتعمير، البيئة، إعداد التراب الوطني، الصحة، التعليم العالي، وقطاعات شبه عمومية من قبيل المؤسسات العمومية الكبرى، و الأبناك ، والتأمينات. في حين، بقيت قطاعات محدودة تتعامل باللغة العربية، نذكر منها العدل والقضاء، والمحاماة، والجماعات المحلية، وقطاعات أخرى محدودة التأثير مما يكرس بطئا شديدا في أجرأة شعار التعريب لغياب إرادة سياسية حقيقية رغم المقتضيات الدستورية الواضحة، هذا، دون أن ننسى أو نتناسى الواقع الذي فرضته التحولات الدولية، حيث العولمة والتكنولوجيات الحديثة لوسائل الإعلام والتواصل تستعمل كلها اللغة الأجنبية، وعلى رأسها الفرنسية.

• معيقات اللغة وتحدياتها:

سبقت الإشارة إلى نماذج من معيقات اللغة، في معرض حديثنا عن وضعية تداول اللغة العربية في الحياة العامة، ويمكننا تحديد أبرز المعيقات وإجمالها في: الازدواجية في التفكير وفي البرامج والسياسات العمومية، غياب إرادة سياسية حقيقية كما سلف، وإعراض أو ضعف انخراط الصفوة والنخبة من الأساتذة والمثقفين في هذا المشروع الوطني الكبير والمصيري، بالإضافة إلى غياب وسائل ضغط عقلانية ومستديمة، خصوصا من جمعيات المجتمع المدني، التي أصبحت قوة اقتراحية يعتد بها.



وهنا تبرز التحديات التي تواجهها اللغة أمام الكلفة الباهظة للترجمة، وتزايد الأعطاب في التواصل، واتساع الهوة بين القائمين على الشأن السياسي واللغوي والمواطنين بتحميل هؤلاء الأخيرين المسؤولية ومطالبتهم بالتأقلم مع الأوضاع التي تفرضها العولمة، في ضرب صارخ لمقتضيات دستور 2011.

إذن، فالرهانات والتحديات كبيرة ويبقى «الضغط» و «الضغط المشترك» أساسا من الوسائل الكبرى لاستصدار قرار سياسي، وهو نوع من الاحتجاج العقلاني الهادئ المسؤول والمشروع، يكون بالحجة العلمية الدامغة، وبمنهجية واضحة في العمل، لأن الفوضى والغوغائية تأتي بنتائج مغشوشة مصيرها التلاشي، وتخدم مصالح الفئات المستفيدة منها.

• مواقف الأوساط الشعبية المغربية من اللغة العربية:

تشير بعض الدراسات لعينة من 25 إلى 30 ألف تلميذ(ة)، إلى تدن ملحوظ في التحكم في اللغة العربية. وينسحب هذا على أغلب الدول المتقدمة، أو السائرة في طريق النمو، حيث يعاني مواطنوها من مشاكل لسانية ولغوية في حياتهم اليومية، ويتفاوت أثرها من سياق لآخر.

وببلدنا تطرح إشكاليات يومية للملايين من المغاربة لسانيا ولغويا، ودائما في غياب دراسات علمية وإحصائية ذات مصداقية ومعطيات لسانية اجتماعية، لا يمكن الحديث عن الوضعية الحقيقية لمسار اللغة العربية ودرجة تمثلها من لدن مختلف الأوساط المغربية، بما فيها الشعبية. لكن، لنا أن نتساءل: هل نحن بصدد الحديث، في إطار التعدد اللغوي، عن مجموعة من اللغات داخل اللغة الواحدة؟ بمعنى أن نميز بين العربية الفصحى/ الفصيحة الحديثة، واليومية، ... وهل نقصد المدرسية، أم الإدارية، أم المحلية، أم المغربية (العرنسية)؟؟؟

ما يمكننا التأكيد عليه، ومن خلال استمارات العينات المدروسة، أن مجموعة من العوامل تؤثر وتحدد موقف الأوساط الشعبية المغربية من اللغة العربية، يبقى أبرزها قصور المناهج التعليمية بالمغرب عن ترسيخ اللغة العربية بشكل كاف بنسبة تبلغ (61.53 بالمائة)، بالإضافة إلى كونهم لم ينشؤوا على استخدامها، وأنها لا تواكب التطور التكنولوجي والمعلوماتي المتسارع، دون إغفال الدور السلبي للإعلام



المسموع خصوصا، والمرئي، الذي يعتمد العاميات والدوارج بشكل ملحوظ، في مقابل الفصحى، ويساهم في التلوث اللغوي، إضافة إلى الاستغلال السيء لوسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجية، مما يشكل لدى الأوساط الشعبية موقفا واقعيا ومعيشا من اللغة العربية واستعمالها باعتبارها لا تحظى بالرعاية والحماية المطلوبتين، ولنظرة المجتمع التقزيمية والتحقيرية للمتحدثين بها.

مراجع أجنبية

- Agnaou، F. (2004) Gender، literacy، and empowerment in Morocco. New York: Routledge
- Anderson، Benedict (1991) Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London: Verso.
- Anderson، C. (2013) “I Talk It and I Feel It”: Language Attitudes of Moroccan University Students. Linguistics Thesis. Swarthmore College
- Ait Dada، A. (n.d.) Moroccans’ Attitudes towards their Mother Tongues Darija and Amazigh. Available online on:
- https://www.academia.edu/2766123/Moroccans_Attitudes_towards_their_Mother_Tongues_Darija_and_Amazigh [Accessed on 28th January 2016]
- Bhabha، Homi K. (1994، 2004) The location of Culture. London: Routledge.
- Bentahila، A. (1983) Language Attitudes among Arabic-French Bilinguals in Morocco. Clevedon، Avon: Multilingual Matters4.
- Boukous، Ahmed(1975،1977) Language et culture populairesau Maroc، Casablanca : Les imprimeries Dar ElKitab.
- Bouzidi، H. (1989) Language attitudes and their implications for education: Morocco as a case study. Unpublished PhD thesis، University of Glasgow. Available online on: http://theses.gla.ac.uk/5371/ [Accessed on 29th January 2016]



- Buckner، E. S. (2011) The Growth of English Language Learning in Morocco: Culture، Class، and Status Competition. In Ahmed Al-Issa and Laila S. Dahan، eds. Global English and Arabic: Issues of Language، Culture، and Identity. Bern، Switzerland: Peter Lang.
- Chahhou، K. (2014) The Status of Languages in Post-Independent Morocco: Moroccan National Policies and Spanish Cultural Action. Unpublished PhD Dissertation. New York: CUNY
- Chakrani، B. (2011) Covert Language Attitudes: A New Outlook on the Sociolinguistic Space of Morocco. In Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics، ed. Eyamba G. Bokamba et al.، 168-177. Somerville، MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Chakrani، B&Huang، J. L. (2014) The work of ideology: examiningclass، language use، and attitudes among Moroccan university students، International Journal ofBilingual Education and Bilingualism، 17(1)، 1-14.
- ELBIAD، M. (1991) The role of some population sectors in the progress of Arabization in Morocco. International Journal of the Sociology of Language 87، pp. 27-44
- Ennaji، M. (2002) Language Contact and Arabization in Morocco In Rouchdy، A. (ed.) Language Contact and Language Conflict in Arabic. New York: Routledge/Curzon.
- ________ . (2005) Multilingualism، cultural identity، and education in Morocco. New York : SpringerL'Economiste (June، 2011) Les jeunes de 2011 : Leurs colères، Leurs tabous، Leurs espoirs.
- Fanon، Frantz (1986) Black Skin، White Masks، Trans. Charles Lam Markmann. London: Pluto Press
- Gravel، Louis-André (1979) A Sociolinguistic Investigation of Multilingualism in Morocco.New York: Columbia University Press.



- Loutfi، A. (n.d.) the Status of Mother Tongues and Language Policy in Morocco. Available online on: https://www.academia.edu/8068949/The_Status_of_Mother_Tongues_and_Language_Policy_in_Morocco [accessed on 28th January 2016]

- Marley، D. (2004) Language attitudes in Morocco following recent changes in language policy. Language Policy 3: 25–46

- Superior Council for Education، Training، and Scientific Research (2015)

- Sadiqi، F. (1988) The Spread of English in Morocco. In MATE Proceedings of the Eighth National Conference. Rabat: March 1988; pp. 69–79

- Salia، R. (2011) Between Arabic and French Lies the Dialect: Moroccan Code-Weaving on Facebook، Columbia University Academic Commons، Available online on: http://academiccommons.columbia.edu/item/ac:135548 [Accessed on 29th January 2016]

ملحق

نظرة المغاربة إلى اللغة العربية

نرجو منكم التكرم بتعبئة البيانات التالية والإجابة على أسئلة الاستمارة مع العلم أن هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

معلومات عامة

تاريخ ملء الاستمارة: -2016/ .../ ...

الجنس: -ذكر --أنثى

السن:

المؤهل العلمي: -جامعي--ثانوي --إعدادي

من فضلك أجب/ أجيبي عن كل سؤال من الأسئلة الموضحة في الصفحات التالية بوضع علامة (×) بجانب الجواب الذي تختاره/ تختارينه.

لماذا في نظرك يبتعد المغاربة عن استعمال اللغة العربية؟	
لأن قواعدها صعبة	
لأنها لا تشكل أداة التواصل الاجتماعي في العصر الحالي	
لأن المغاربة لم ينشؤوا على استخدامها	
لأنه لا سبيل من خلالها للحصول على وظيفة	
لأن المناهج التعليمية في المغرب لا ترسخ العربية بشكل كاف	
لأنها ليست لغة المغاربة الأصلية	
لأن اللغة العربية مرتبطة بالتراث الديني أكثر منه بالمجتمعي	
لأنها لا تواكب التطور التكنولوجي والمعلوماتي	



أسباب آخرى:

لماذا يجب على المغاربة الحفاظ على اللغة العربية واستعمالها في حياتهم اليومية؟	
لأنها اللغة الرسمية في البلد	
لأنها لغة القرآن	
لأنها لغة التدريس الأساسية في معظم المواد	
لأنها اللغة الحاملة للهوية الثقافية والروحية والفكرية للمواطن المغربي	
أسباب أخرى: -- --	
ما هي في ظنك مظاهر ابتعاد/ انسلاخ المغاربة عن اللغة العربية؟	
استعمال أسماء غربية غير عربية	
واجهة المحلات غربية	
المسلسلات التي تقدم باللهجة العامية	
الأخطاء الشائعة	
لغة الشات والمحادثات عبر وسائل التواصل الاجتماعية	



لغة الإعلام الهجينة	
ظهور الحركات المدافعة عن تكريس التواصل بوسطة الدارجة المغربية	
ابتعاد المغاربة عن المطالعة وقراءة الكتب والتعليم	
الاستغلال السيء لوسائل التكنولوجية في تخريب اللغة والثقافة والتعليم	
مظاهر أخرى -- --	
ما هي تبعات الانسلاخ عن اللغة العربية؟	
على الفرد: -- -- ----------------------------	
على المجتمع: -- -- ----------------------------	



هل تعتقد/ ين أن اللهجات المحلية تتجه إلى اكتساح الساحة؟

هل تعتقد/ ين أن الخطاب العربي المتباكي على وضع اللغة العربية والداعي إلى الاهتمام بها كفيل بأن يحيي موات اللغة العربية؟

هل تعتقد أن لمجامع اللغة العربية في الوطن العربي وللهيئات المعنية والجمعيات دوراً هامًّا في الحفاظ على اللغة العربية؟

ماذا يجب على المثقف المغربي أن يقوم به لتعزيز دور وأهمية اللغة العربية.



كيف تنظر / تنظرين إلى مستقبل اللغة العربية في السنوات العشر القادمة؟



الفصل العاشر

التصورات الشعبية حول اللغة العربية بشكل عام وحول علامات الخطاب بشكل خاص لدى العرب المقيمين في أمريكا

بيضاوي عبد العظيم (*)

ملخص:

الهدف من هذا الفصل هو تسليط الضوء على الوضع الحالي للغة العربية الذي يتميز بازدواجية لغوية. ولأجل دراسة تطور مفهوم هذه الازدواجية يتم التركيز على علامات الخطاب .فقد اعتبر العديد من الباحثين أن علامات الخطاب تعتبر عناصر لا تساهم في المعنى الحقيقي- المشروط للتعبير، كما كانت تعتبر غير ذات أهمية للمحتوى النحوي والدلالي. وعلى عكس اللغويين الذين وجدوا دراسة علامات الخطاب غير ذات أهمية، هناك عدد من الباحثين أولوا اهتماما بدراسة هذه العبارات وخصوصا أولئك الذين يستخدمون الإطار النظري الذي يسمى «الارتباط» (Sperber& Wilson، 1986). ومِن ضمن الباحثين الذين أولوا اهتماما بالغا بدراسة علامات الخطاب مَن اعتبر أن علامات الخطاب تحمل دلالات اجتماعية، ومنهم لير (Ler،2006)، وبيضاوي (Bidaoui، 2016) وغيرهما. وتستند هذه الدراسة على تقييم المشاركين لعلامات الخطاب من أجل فهم تصوراتهم للغة العربية بشكل عام. والمشاركون في الدراسة هم مجموعة من العرب الذين يقطنون

* -جامعة بال ستيت، أمريكا



في الولايات المتحدة ويمثلون ثلاث لهجات عربية: اللهجة السعودية، واللهجة المغربية، واللهجة المصرية.

ترتكز هذه الدراسة على تجربة تصورية (Verbal guise experiment) قام من خلالها المشاركون بتقييم علامات الخطاب التي عرضت عليهم باللغة العربية وأيضا بلغة أجنبية)الفرنسية بالنسبة للمغاربة والإنجليزية بالنسبة للسعوديين و المصريين.(بالنسبة للغة العربية تم اختيار مصطلح مشترك بين الدول العربية وقد يكون أقرب إلى الفصحى وآخر أقرب إلى العامية. وتتكون الجمل التجريبية من تسعة مقاطع قصيرة قدمت للمستمعين في ترتيب عشوائي. تضمنت الجمل ثلاثة مقاطع مهمة (Experimental items) وستة مقاطع غير مهمة (Fillers) الهدف منها تضليل المستمع عن معرفة موضوع البحث. تضمنت الجمل التجريبية المهمة علامة خطاب إما بالفصحى أو بالعامية أو بلغة أجنبية. ويعكس تقييم المشاركين لعلامات الخطاب بشكل غير مباشر تقييمهم للغة عموما.

أظهرت النتائج الإحصائية[1] أن ثلاثة عوامل حصلت على دلالات إحصائية: المتغيرات من علامات الخطاب، البعد الاجتماعي، وتفاعل الجنسية والبعد الاجتماعي. وأشارت الاختبارات الإحصائية الإضافية[2] إلى أن جميع المشاركين قيموا علامات الخطاب من أصل عربي أحسن من علامات الخطاب الأجنبية بغض النظر إن كان المشاركون من بلد معروف بماضيه الاستعماري مثل المملكة المغربية وجمهورية مصر العربية أو من بلد لم يعرف الاستعمار الأجنبي في تاريخه مثل المملكة العربية السعودية. يعكس تقييم المشاركين لعلامات الخطاب تصوراتهم للغة العربية. وتسهم نتائج الدراسة في فهمنا لوضع الازدواجية اللغوية للغة العربية.

1. مقدمة:

الهدف من هذا الفصل هو تسليط الضوء على الوضع الحالي للغة العربية من خلال العودة إلى موضوع قديم وحديث في نفس الآن وهو ما يعرف بالازدواجية اللغوية. هناك من يعتبر أن هذا الموضوع قد تم التطرق إليه ودراسته بما يكفي ومن

1-طريقة الاختبارات الإحصائية المعتمدة في هذا البحث هي: Mixed Effects Anova

2- يستعمل للتعبير عن هذه الاختبارات الإحصائية الإضافيةمصطلح Post hoc tests



ثم لا جدوى من مواصلة دراسته، لكن في ضوء المعطيات الحديثة وانتشار وسائل الاتصال التي حولت العالم إلى قرية صغيرة أعتقد أنه من المهم الاستمرار في دراسة الوضع الحالي للغة العربية باستعمال طرق بحثية جديدة.

تجدر الإشارة أن الوضع اللغوي في العالم العربي لا يمكن أن ينظر إليه بشكل واضح دون فهم الوضع الاجتماعي اللغوي كما تم التطرق إليه من طرف فيرجسون (Ferguson،1959،1996). فالازدواجية اللغوية تتيح لنا أن نفهم كيف أن الناطقين باللغة العربية يستخدمون نوعين من العربية وهما العامية التي تستعمل في المحادثات اليومية والفصحى. ونتيجة للتغيرات الاجتماعية مثل التحضر والتحديث، وانهيار الحدود الطبقية، أصبح من الصعب اليوم العثور على الازدواجية اللغوية كما وصفها فيرجسون، كما قال باولز (Pauwels، A.1986). وقد أدى تعقيد الأوضاع اللغوية في دراسة الازدواجية اللغوية بالكثير من اللغويين مثل فيشمان (Fishman،1971) وهدسون (Hudson، A،2002) وأوير (Auer، 2005) إلى اقتراح تعديلات وإعادة صياغة العمل الأصلي لفيرجسون. هذه المراجعات تسمح لنا أن نتوقع أن المتحدث باللغة العربية، على سبيل المثال، قد يستخدم عناصر ليست فقط من أصناف العامية والفصحى، ولكن أيضا عناصر وسيطة، بالإضافة إلى عناصر من لغة أجنبية مثل الإنجليزية أو الفرنسية (Fishman،1971).

الدافع وراء إجراء دراسة التصور هو استكمال وإثراء الدراسة التي أجراها الباحث بيضاوي (Bidaoui، 2016)، والإجابة عن الأسئلة التي قد لا يكون تم التطرق إليها. فقد بينت دراسة الباحث بيضاوي أن استخدام أشكال التعبير عموما وعلامات الخطاب خصوصا مرتبطة بعوامل اجتماعية. واستكمالا لهذا البحث، تهدف الدراسة التصورية الحالية لاختبار ما إذا كان المتحدثون على بينة من المعنى الاجتماعي الذي تحمله أشكال التعبير عموما وعلامات الخطاب خصوصا كما تبين من خلال النتائج التي حصل عليها في دراسة الباحث بيضاوي. وهكذا، فإن المقصود من دراسة التصور هو إظهار كيف يتم تقييم علامات الخطاب التوضيحية من حيث أربع صفات اجتماعية: التضامن والسلطة والوضع الاجتماعي والكفاءة. وبما أنه تبين في دراسة بيضاوي أن علامات الخطاب تحمل معاني اجتماعية مختلفة، فهدف هذه الدراسة هو معرفة ما إذا كان المتحدثون يدركون العلاقة بين المعنى



الاجتماعي والسلوك اللغوي المتمثل في علامات الخطاب حيث أن تقييم المشاركين لعلامات الخطاب هو في نفس الآن تقييم لاستعمال اللغة بشكل عام.

من أجل دراسة تقييم السلوك اللغوي تم اختيار علامات الخطاب ذلك لأن العديد من الدراسات التي تهتم بالسلوك اللغوي ترتكز على دراسة علامات الخطاب لما لها من أهمية. وفي هذا الباب أذكر على سبيل المثال لا الحصر الإطار النظري الذي يسمى «الارتباط». في إطار نظرية الارتباط، تعتبر علامات الخطاب من الأدوات التي تشير إلى الاستدلالات التداولية التي يتم تنفيذها من قبل المخاطب. كما اعتبر الباحث بيضاوي أن مفهوم المعنى الإجرائي/ Procedural meaning (Terkourafi، 2011)المقدم من طرف نظرية «الارتباط» والذي يعتبر بمثابة مجموعة من التعليمات التي توجه المرحلة الاستنتاجية من تفسير الكلام في صلب تفسير علامات الخطاب. من خلال البيانات التي تم جمعها خلال لقاءات حوارية مباشرة أظهر الباحث بيضاوي أن التوضيح كمتغير تداولي/ Pragmatic variable يتحقق من خلال متغيرات تداولية مختلفة حيث يتشكل تحقيق علامات الخطاب التوضيحية حسب الجنسية ونوع اللقاءات الحوارية والخيارات الفردية. وعلى المستوى النظري، فإن نتائج بحث بيضاوي تبرز ضرورة دراسة التنوع اللغوي ليس فقط من حيث ارتباط السلوك اللغوي بفئات اجتماعية واسعة ولكن أيضا في ضوء الخيارات الاجتماعية والنفسية التي يدلي بها الفرد (Le Page & Tabouret-Keller، 1985). وباختصار، فقد أظهرت الدراسة أن المشاركين من المغرب والجزائر استعملوا علامات خطاب توضيحية مختلفة مثل «يعني» و«زعمة». والجدير بالذكر هنا أنه بينما استعملت علامة الخطاب «يعني» للتواصل مع كل الجنسيات وأيضا في الحوارات الرسمية، استعملت علامة الخطاب «زعمة» فقط للتحدث بين المغاربة والجزائريين ولم تستعمل لمخاطبة المصريين. كما استعمل الجزائريون علامات خطاب باللغة الفرنسية. أما بالنسبة للمصريين فقد اكتفوا باستعمال علامة الخطاب المشتركة بالإضافة إلى علامة خطاب باللغة الإنجليزية. فبما أن استعمال أدوات الخطاب هو عمل اختياري حيث تستعمل علامات الخطاب التوضيحية مثلا حسب الجنسية ونوع اللقاءات الحوارية والخيارات الفردية، فإجراء تجربة تصورية هو الذي قد يعزز أو يفند الحمولة الاجتماعية لعلامات الخطاب.

بنيت التجربة التصورية في هذه الدراسة على استعمال علامات الخطاب التوضيحية. بالنسبة لعلامة الخطاب التوضيحية «يعني» فهي مشتقة من الفعل «عنى» «يعني» كما ورد في دراسة ريشلد (Rieschild،2011). وعلى الرغم من أنه يمكن تتبع اشتقاق علامة الخطاب «يعني» في اللغة العربية الفصحى، لكن وضع هذه الكلمة الحالي يعتبر إشكالية. فقد اعتبر كل من أوينز وروكوود (Owens & Rockwood، 2008) أن علامة الخطاب «يعني» هي كلمة لبنانية، ولا تعتبر كلمة من اللغة العربية الفصحى، واتفقوا في ذلك مع رأي البطل (Al-Batal،1994). وقام أوينز و روكوود (2008) باستعراض عدد من القواميس التي ذكرت علامة الخطاب «يعني» :

-القاموس اليمني والخليج العربي: «هذا هو»، «وبعبارة أخرى»، كما وردت في قاموس هولز «وهذا يعني، بعبارة أخرى»

-القاموس الجزائري: «أعني، وهذا هو القول»

-القاموس الليبي: «هذا هو»

- القاموس المغربي: «وهذا يعني، بعبارة أخرى»

من خلال هذا السرد يبدو أن علامة الخطاب التوضيحية هي مصطلح مشترك بين العديد إن لم نقل كل الدول العربية. وعلى هذا الأساس تم اختيارها لتمثيل التعبير المشترك بين الدول العربية. وبما أن وضع اللغة العربية يتميز بالتنوع والمزج بين ما هو مشترك بين الدول العربية وخاص بكل بلد وما هو أجنبي، فقد تم استعمال علامات خطاب عامية خاصة بكل بلد وأيضا علامات خطاب أجنبية وكل هذا بناءا على نتائج دراسة بيضاوي.

تدخل هذه التجربة التصورية في إطار الدراسات الإدراكية التي هي جزء من دراسة المواقف تجاه اللغة التي كانت ولا زالت محط اهتمام العديد من اللغويين. تعتبر دراسة المواقف حجر الزاوية في مجال علم النفس الاجتماعي كما ذكر إدوردز (Edwards،1994).وقد قسم لورينو -رودريغز، بوغرز و جولدسميث (Loureiro-Rodriguez، Boggess & Goldsmith) المواقف إلى ثلاث مكونات: الوجدانية التي تشير إلى مشاعر الشخص والسلوكية التي تتناول كيفية تأثير المواقف على سلوكنا والمعرفية التي تنطوي على معرفة مواقف الأشخاص من موضوع معين.



وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تدخل في إطار المواقف المعرفية المرتبطة بالسلوك اللغوي.

دراسة المواقف تجاه اللغة اهتمت بدراسة اللهجات وبالأصناف الإقليمية والاجتماعية للغة. وتبحث هذه الدراسة في المواقف تجاه استخدام تعبيرات تخدم معنى التوضيح. وتستخدم تقنية تجريبية تم استعمالها في الأبحاث اللغوية المرتبطة بالمواقف تجاه اللغة منذ الخمسينيات من القرن الماضي وتعتبر ورقة لامبرت، هودجسون وغاردنر (Fillenbaum،1960) من أوائل الأبحاث المهتمة بدراسة المواقف تجاه اللغة. شارك في هذه الدراسة مجموعة ناطقة بالإنجليزية وأخرى ناطقة بالفرنسية حيث استمعوا إلى مقاطع صوتية تمت قراءتها من قبل أربعة من المتحدثين باللغتين الفرنسية والإنجليزية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكنديين سواء الناطقين بالإنجليزية أو الناطقين بالفرنسية قاموا بتصنيف الأصوات الإنجليزية تصنيفا أكثر إيجابية مقارنة مع الأصوات الفرنسية. وبما أن المواقف تجاه اللغة شيء ديناميكي، فإن تقييم مجتمع معين للغة معينة قد لا يكون هو نفسه بعد فترة معينة من الزمن، وبالتالي قد لا يمكن تحقيق نفس النتائج التي حصل عليها لامبرت، هودجسون وغاردنر إذا أعدنا نفس الدراسة في المجتمع الكندي. فمع تغير العالم من حولنا، فإن المواقف تجاه اللغة قد تتغير أيضا.

2. المناهج المختلفة لدراسة المواقف اللغوية:

تتم دراسة المواقف اللغوية من وجهات نظر مختلفة. وقد استخدم اللغويون ثلاثة مناهج لدراسة المواقف اللغوية: التدابير المباشرة والتدابير غير المباشرة (matched guise) بالإضافة إلى طريقة تحليل المحتوى. أمّا بالنسبة للنهج المباشر، فيتم ذلك عن طريق طرح أسئلة مباشرة على المستطلعين الذين من المفترض أن يختاروا واحدا من الردود المحتملة مثل «أوافق»، «أختلف» و «أي رد» . ففي النهج المباشر يتم إثارة ردود الأفعال بشكل علني، وأما بالنسبة للنهج الغير مباشر فيطلب من المشاركين الإجابة عن أسئلة في مواقف غير مباشرة. ويوضح غاريت (Garret،2010: 41) أنه في بعض الأحيان يتم اللجوء «لتقنيات خادعة أكثر دهاء من مجرد طرح أسئلة مباشرة حول مواقف الناس». وكمثال على الدراسات التي تتبع



النهج غير المباشر في التجارب الإدراكية نجد دراسة جايلز الذي درس اللهجات في المملكة المتحدة بما في ذلك اللهجات الأجنبية. ففي دراسة جايلز (Giles،1971) قيل للمستطلعين أنهم سيستمعون لأصوات متحدثين مختلفين لكن في واقع الأمر هم يستمعون لمتحدث واحد فقط .كما أنه من مميزات هذا المنهج أنه لا يطلب من المشاركين تقييم اللهجات ولكن يطلب منهم تقييم صفات المتحدث. وتشير نتائج دراسة جايلز إلى أن اللهجات قيمت بشكل مختلف.

تجدر الإشارة إلى أنه كما نوقش في غاريت (Garret،2010: 42)، هناك فرق بين المواقف الخاصة للناس والمواقف المعلنة حيث أن «الناس قد يعملون بنظامي قيمة (أو مجموعتين من المواقف) جنبا إلى جنب مع بعضهما البعض، في حين لا يتم إدراك إلا مجموعة واحدة من المواقف». كما أن الناس بطبيعتهم لا يريدون مخالفة الرأي السائد ولعل أحسن مثال على ذلك هو الانتخابات الرئاسية في أمريكا حيث كانت كل استقراءات الرأي تشير إلى الشعبية العارمة للمنافسة هيلاري كلينتون مقابل دونلد ترامب. ربما يرجع السبب في ذلك إلى تخوف الناس في الأول من التعبير عن مساندتهم للمرشح الجمهوري المعروف بمواقفه الجريئة على أقل تعبير. لكن نتائج الانتخابات كانت عكس المواقف التي أظهرها الكثير من الأمريكيين قبل الانتخابات. لذلك فإن دراسة المواقف اللغوية التي تنبني على أساس تقييم الأشخاص في ضوء مجموعة من السمات الاجتماعية تسلك النهج غير المباشر في التجارب الإدراكية لمعرفة المواقف الحقيقية للأشخاص. أما بالنسبة إلى طريقة تحليل المحتوى فدراسة المواقف تنبع من أنواع مختلفة من السبل. من بين هذه السبل دراسة المواقف عن طريق الملاحظات كما هو الحال في كرامرا (Kramarae،1982) الذي درس المواقف من نوعية الجنس في ضوء تحليل ودراسة مجموعة من الأعمال الأدبية. وتجدر الإشارة إلى أن الطريقة التي اتبعت في الدراسة التي ينبني عليها هذا الفصل ترتكز على النهج غير المباشر لدراسة المواقف من اللغة. وقبل التطرق إلى حيثيات الدراسة سوف أتطرق إلى بعض الأبحاث المعروفة في دراسة المواقف من اللغة العربية ومن لغات أخرى على سبيل المقارنة.

3. عرض لبعض دراسات المواقف اللغوية:

دراسة تقييم اللغة العربية ليست ظاهرة حديثة حيث أنها بدأت منذ أوائل السبعينات. سأتطرق أولا إلى دراستين مهمتين، الأولى متعلقة بكيفية تقييم اللغة العربية مقارنة بالعبرية والثانية حول كيفية تقييم اللهجات العربية مقارنة بلغات أخرى. فقد أجريت الدراسة الأولى من قبل لامبرت و أنيسفلد و كومسين (Lambert، Anisfield،& Yeni-Komshian، 1965). استخدم هؤلاء الباحثون نصوصا مسجلة باللغة العربية وباللغة العبرية المستعملة في اليمن وبالعبرية الأشكنازية (العبرية الأوروبية). والمشاركون في هذه الدراسة طلاب عرب ويهود في سن المراهقة طلب منهم تقييم المتحدثين على أساس السمات الشخصية التالية: الود والنكتة واحتمال اعتبار الأشخاص المتحدثين كأصدقاء لهم أو كأزواج محتملين. وطلب من المشاركين تقييم اللغة بشكل غير مباشر عن طريق تقييم المواقف تجاه استخدام اللغة العربية والعبرية.

أشارت النتائج إلى أن المستطلعين اليهود قيموا الناطقين باللغة العربية تقييما ضعيفا من حيث الود والفكاهة وإمكانية أن يكونوا أصدقاء أو أزواج محتملين.كما تم تقييم العرب للناطقين باللغة العبرية تقييما ضعيفا من حيث الميزات نفسها. وعلى الرغم أن الدراسة استعملت اللغة العبرية المستعملة في اليمن والعبرية الأشكنازية (العبرية الأوروبية) إلا أن التقييم كان نفسه. وسيكون من المثير للاهتمام أن نرى في دراسة حديثة ما إذا كان التعبير عن المواقف تجاه استخدام اللغة العربية والعبرية قد تغير أم لم يتغير.

بينما قارنت دراسة لامبرت و أنيسفلد و كومسين المواقف تجاه العربية مقارنة بالعبرية، اهتمت الدراسة التي قام بها كل من الداش وتاكر(El-Dash & Tucker،1975) بفحص المواقف تجاه اللغة العربية الفصحى مقارنة بالمصرية العامية والإنجليزية البريطانية والإنجليزية الأمريكية والإنجليزية المصرية. استخدم الباحثان مصطلح الإنجليزية المصرية للإشارة إلى طريقة استخدام المصريين للإنجليزية. وتشير النتائج إلى أن الناطقين باللغة العربية الفصحى حصلوا على درجات عالية فيما يخص الأسئلة المتعلقة بالذكاء مقارنة مع المتحدثين باللهجة المصرية العامية والإنجليزية البريطانية والإنجليزية الأمريكية. كما تم تصنيف المتحدثين بالإنجليزية المصرية بأنهم أكثر



إيجابية مقارنة مع المتحدثين باللهجة المصرية العامية. وفيما يتعلق بالأسئلة المتعلقة بمكانة اللغة تم تقييم المستعملين للغة العربية الفصحى والإنجليزية المصرية بشكل إيجابي بخصوص سمة القيادة. كما تم تصنيف المتحدثين بالعامية المصرية والإنجليزية البريطانية أقل تفضيلا من الناطقين باللغة الإنجليزية الأمريكية من حيث القيادة. نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية الأخيرة التي حدثت في العالم العربي وكذلك نتيجة لتغير المواقف تجاه اللهجات العربية يبدو من الأهمية بما كان دراسة تقييم اللغة العربية مقارنة باللغات الأجنبية وسوف تناقش هذه النقطة بالتفصيل في هذه الدراسة.

من أجل مقارنة الدراسة الحالية مع دراسات سابقة وخصوصا تلك التي أجريت على اللغة العربية اخترت دراستين، الأولى لبنتهيلة (Bentahila،1983) والثانية للوسون وساشديف (Lawson& Sachdev، 2000). دراسة بنتهيلة أجريت على اللهجة المغربية وركزت على دراسة المواقف تجاه استعمال مقاطع تجريبية تضم اللهجة المغربية أو اللغة الفرنسية ومقاطع تجريبية تضم اللهجة المغربية واللغة الفرنسية معا. وقد كانت مواقف المشاركين تجاه المقاطع التجريبية التي تضم اللهجة المغربية إيجابية فيما يتعلق بالمعيار الديني فقط في حين كانت المواقف تجاه استعمال المقاطع التجريبية التي تضم اللغة الفرنسية جد إيجابية في معيار المكانة الاجتماعية والتضامن .أما المواقف تجاه استعمال المقاطع التجريبية التي تضم اللهجة المغربية واللغة الفرنسية معا فقد كانت سلبية بكل المعايير. هذه النتائج إن دلت على شيء فإنما تدل على المكانة التي تحظى بها اللغة الفرنسية في المغرب كما تدل على عدم قبول المزاوجة اللغوية بين اللهجة المغربية والفرنسية.

أما دراسة لوسون وساشديف فقد أجريت على اللهجة التونسية واهتمت بدراسة تقييم استعمال اللهجة التونسية واللغة الفرنسية والمزاوجة اللغوية بين اللهجة التونسية واللغة الفرنسية. دراسة لوسون وساشديف تضم جزءا متعلقا بتجربة تصورية وجزاء يتعلق بتجربة ميدانية. كانت مواقف المشاركين تجاه المقاطع التجريبية التي تضم اللهجة التونسية إيجابية فيما يتعلق بمعيار التضامن كما كانت المواقف تجاه استعمال المقاطع الفرنسية جد إيجابية في معيار المكانة الاجتماعية. وكما يبدو، فإنّ تقييم المشاركين للغة الفرنسية يعزز نتائج دراسة بنتهيلة بخصوص



مكانة اللغة الفرنسية .أما المواقف تجاه استعمال المقاطع التجريبية التي تضم اللهجة المغربية واللغة الفرنسية معا فقد كانت سلبية بكل المعايير .هذا في ما يخص نتائج الجزء المتعلق بالدراسة التجريبية التصورية، أما في ما يخص الجزء المتعلق بالتجربة الميدانية فقد خلصت إلى وجود استعمال ظاهر للعيان للمزاوجة اللغوية التي تضم اللهجة التونسية أو اللغة الفرنسية.

تجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات الإدراكية المتعلقة بالمواقف تجاه اللغة ركزت على الفرق بين اللهجات أو الفرق بين اللهجات العامية والفصحى. ومن اللغات التي حظيت بأكبر عدد من الدراسات المرتبطة بالمواقف اللغوية نجد اللغة الإنجليزية. من بين هذه الدراسات دراسة جايلز (Giles،1971) الذي فحص مواقف 177 شخصا من طلاب المدارس من جنوب ويلز و جنوب غرب إنجلترا نحو لهجات اللغة الإنجليزية. وأظهرت الدراسة أن اللهجات الأجنبية والفرنسية ولهجات أمريكا الشمالية حصلت على مكانة عالية مقارنة باللهجات البريطانية الإقليمية في حين تلقت الإنجليزية الفصحى تقييمات إيجابية بخصوص الأسئلة المتعلقة بهذه الصفات الثلاث: اللطف والمكانة والراحة.

وفي دراسة أخرى تتعلق أيضا باللهجات الإنجليزية قام بال (Ball،1983) بفحص المواقف تجاه لهجات الناس الذين يتحدثون باللغة الإنجليزية في أستراليا. ومن بين القضايا التي تم تناولها في دراستها المزايا التي تختصّ بها «الطريقة الأسترالية» من الحديث. تم الحكم على غلاسكو واللهجات الفرنسية بشكل محايد في حين تم الحكم على اللهجات الإيطالية على أنها اجتماعية ولكنه في نفس الآن تم اعتبارها دالّة على عدم التأكد وعدم الكفاءة وكذا بعدم الجاذبية. أما اللهجات الألمانية فقد تم اعتبارها على أنها أكثر كفاءة وأكثر جاذبية.

أما دراسة بايارد وبيتام وجالوا ويثرال(Bayard، Weatherall، Gallois & Pittam، 2001) فركزت على مشاركين من أستراليا ونيوزيلندا و الولايات المتحدة الأمريكية لدراسة مواقفهم تجاه اللغة الإنجليزية المستعملة في أمريكا و كذلك تجاه اللغة الإنجليزية المستعملة في كل من استراليا ونيوزيلندا. قيم المشاركون الإناث الأمريكيات تقييما عاليا على أربعة أبعاد (القوة والمكانة والكفاءة والتضامن) كما تم تقييم الذكور تقيما عاليا على مستوى التضامن. وتم تقييم المتحدثين باللغة الإنجليزية الفصحى تقييما



ضعيفا من قبل المجموعات الثلاث من المشاركين. وأظهرت الدراسة أن المواقف تجاه اللغة الإنجليزية الفصحى لم تعد لها تلك المرتبة العالية التي عرفت بها من حيث السلطة والمكانة. ويبدو أيضا أن اللهجة الأمريكية حصلت على تقييم جيد من حيث المكانة.

4. منهجية الدراسة:

4 .1. تصميم الدراسة:

قبل إجراء الدراسة التجريبية، أجريت دراسة المعايرة/ Calibration study. الهدف من المعايرة هو التأكد من أن تسجيل أو بالأحرى لغة المتحدث التي سوف تستعمل في التجربة التصورية تمثل جيدا اللهجة التي نريد دراستها. وبعبارة أخرى، فإن المعايرة ينبغي أن تدل على أن تسجيلات المشاركين التي سيتم استخدامها في الدراسة التجريبية سيكون من السهل التعرف عليها من طرف المشاركين. شارك في دراسة المعايرة ستة مشاركين (مشاركان لكل لهجة) يمثلون اللهجة المغربية والمصرية والسعودية. مدة الخطاب المسجل التي تضم جملا محايدة من كل لهجة ممثلة لا يتجاوز 20 ثانية. طلب من كل مشارك تقييم التسجيل الذي يخص لهجته. وخلافا للمقاطع التجريبية، فتسجيلات المشاركين في دراسة المعايرة لا تضم كلمات أجنبية. سئل المشاركون في الاستطلاع عن وضوح الجمل المستعملة في تسجيلات المشاركين على مقياس ليكرت/ Likert method (1-6) من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

"كم يمكن أن تفهم؟"

لا شيء   كل شيء

1 2 3 4 5 6

"كيف وجدت نموذج الخطاب كممثل للهجة ؟"

لا على الإطلاق   جدا

1 2 3 4 5 6

وأشارت النتائج أن جميع المشاركين لم يجدوا أي مشكلة في تحديد اللهجات حيث أن كل مجموعة اعتبرت تسجيلات المشاركين تمثل لهجتها.

بعد التوقيع على استمارة الموافقة، طلب من المشاركين ملء استبيان يتعلق



بمعلومات شخصية مثل السن والتعليم واللغات التي يتحدث بها الشخص المشارك وسنوات التعرض إلى الإنجليزية والفرنسية. ومن المفترض أن معلومات الاستبيان ستساعد في تحليل النتائج. بعد ذلك شارك المشاركون في الدراسة التجريبية. أجريت التجارب في مكتب الباحث. استمرت التجربة ما بين 15 و 25 دقيقة. استمع المشاركون إلى المقاطع بواسطة سماعات الرأس ومن ثم طلب منهم كتابة خياراتهم على الورق. وهكذا استمع المشاركون المغاربة إلى المقاطع التي سجلت بصوت متحدث مغربي، كما استمع المصريون إلى المقاطع التي سجلت بصوت متحدث مصري ونفس الشيء بالنسبة للمشاركين السعوديين. بعد الاستماع لكل مقطع طلب من المشاركين الإجابة على اثني عشر سؤالا، ثلاثة أسئلة لكل سمة اجتماعية على النحو التالي:

-السلطة: متعلم - يتحدث جيدا - يمكن أن يكون زعيما جيدا

-التضامن: ودود - يمكن الاعتماد عليه - يستحب الاستماع إليه

-الكفاءة: يتحدث أكثر من لغة واحدة -ذكي -متمكن من اللغة

-المكانة الاجتماعية: وظيفة ذات راتب عال - ينتمي إلى الطبقة الغنية

وطلب من المشاركين الاستماع إلى ثلاث وحدات تجريبية)مقاطع مهمة(وستة مقاطع غير مهمة الهدف منها تضليل المستمع عن معرفة موضوع البحث. تسلسل المقاطع تم بطريقة عشوائية حتى لا يستطيع المشارك التمييز بين المقاطع المهمة والمقاطع غير المهمة. تمحورت مواضيع الأسئلة حول أربعة متغيرات: السلطة، التضامن، الكفاءة والمكانة. وطلب من المشاركين نسب الخصائص إلى المقاطع التجريبية باستخدام مقياس من 1 - 7.وفي ما يلي مثال مأخوذ من متغير التضامن:

اعط رأيك حول المتحدث في هذا المقطع

اختر 1 لودود، 7 لغير ودود، و4 إذا كنت لا تعرف الإجابة

1– 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7

استخدام جداول التفاضلية الدلالية هي طريقة شائعة في هذا النوع من التجارب المتعلقة بالمواقف تجاه اللغة. وبحسب رأي غاريت (Garret،2010: 55) فإن جداول التفاضلية الدلالية هي أفضل من مقياس ليكرت. فإن كان يطلب من المشاركين في مقياس ليكرت إن كانوا يتفقون أو يختلفون مع البيان، فإنه في جداول التفاضلية



الدلالية يطلب من المشاركين اختيار واحد من سبعة خيارات. كما شرح غاريت أن استخدام مقاييس ليكرت تشجع المشاركين على إعطاء إجابات سريعة في حين تتميز جداول التفاضلية الدلالية بأنها تسمح للمشاركين بإعطاء الإجابات التي تعكس المواقف الحقيقية وليس فقط الإدلاء بإجابات سريعة.

4 .2. المشاركون في الدراسة:

عدد الأشخاص الذين شاركوا في الدراسة هو ثلاثون حيث تم اختيار عشرة مشاركين من كل بلد (المغرب، مصر والمملكة العربية السعودية). تم اختيار المغرب ومصر لتمثل دول شمال افريقيا المعروفة بالماضي الاستعماري وبالانتشار الواسع للغات الأجنبية، كما تم اختيار المملكة العربية السعودية كبلد لم يعرف الاستعمار الأجنبي في تاريخه ويتميز بانتشار محدود للغات الأجنبية مقارنة بالدول ذات الماضي الاستعماري.

المشاركون في الدراسة كلهم ذكور وهم إما طلاب دراسات عليا في الجامعة أو مقيمون في مدينة تقع فيما يعرف بالغرب - الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية. مدة الإقامة في الولايات المتحدة الأمريكية تختلف من مجموعة إلى أخرى. الهدف من وجود مشاركين من المملكة العربية السعودية هو مقارنة المواقف تجاه استخدام تعبيرات أجنبية من قبل متحدثين من شمال إفريقيا بمواقف المتحدثين من المملكة العربية السعودية. وهكذا، تبحث هذه الدراسة التصورات تجاه المصطلحات العربية مقارنة بالمواقف تجاه العبارات الأجنبية. وتستند هذا الدراسة على فرضية أن المتحدثين من البلدان التي لديها ماض استعماري من المرجح أن تقيم التعبيرات الأجنبية إيجابيا. كما أنه ليس من المتوقع تقييم التعبيرات الأجنبية إيجابيا من طرف المتحدثين من المملكة العربية السعودية الذين ينتمون إلى بلد ليس له ماض استعماري.

4 .3. المادة التجريبية:

تشتمل المواد التجريبية على جمل قدمت في ترتيب عشوائي لتجنب تأثير التسلسل/ Serial effect على أجوبة المشاركين. بما أن طريقة الكلام قد يكون له تأثير على المواقف تجاه اللغة كما نوقش من طرف براون (Brown،1980)، تمت مراعاة طريقة الكلام من طرف كل المتحدثين من أجل الحفاظ على نفس الطريقة في جميع الجمل



التجريبية. تتكون التسجيلات من ثلاثة مقاطع تجريبية مهمة حيث أن هذه المقاطع هي التي تضم علامات الخطاب. بالإضافة إلى المقاطع التجريبية، تعرّض المشاركون إلى ستة مقاطع غير مهمة أو تضليلية. كل المقاطع بما فيها التجريبية والتضليلية تحتوي على جزأين من الجمل. فقط الجزء الثاني من المقاطع التجريبية يحتوي على علامات الخطاب. هناك ثلاثة أنواع من علامات الخطاب: نوعان من اللغة العربية ونوع من لغة أجنبية (الفرنسية بالنسبة للمغاربة والإنجليزية بالنسبة للسعوديين والمصريين).

مواضيع المقاطع التجريبية تدور حول الأسباب التي تدفع الشخص المغترب لزيارة بلده. الموضوع والبنية اللغوية هي نفسها في اللهجات الثلاث. وتحمل مقاطع كل لهجة ملامح اللهجة المعينة لتسمح للمشارك بالتعرف عليها. فحرف القاف، على سبيل المثال، ينطق بشكل مختلف حسب لهجة الخطاب. وللتحلي بالمصداقية، تمت مراجعة الجمل التجريبية من طرف ناطقين باللهجة التي يراد دراستها. وعلامات الخطاب المستعملة في الجمل التجريبية هي كالتالي:

-بالنسبة للهجة المغربية: يعني (1) ، زعمة (2) ، Cela veut dire (3)

-بالنسبة للهجة السعودية: يعني (1) ، قصدي (2) [1]، I mean (3)

-بالنسبة للهجة المصرية: يعني (1) ، أصدي (2) ، I mean (3)

كل هذه الكلمات هي علامات خطاب توضيحية، الفرق بينها هو أن رقم واحد يدل على علامات الخطاب المشتركة بين الدول العربية والتي قد تكون أقرب في استعمالها للغة العربية الفصحى، أما رقم اثنين فهو يدل على علامات الخطاب التي هي أقرب إلى عامية كل بلد، في حين أن علامات الخطاب في رقم ثلاثة تدل على علامات الخطاب التوضيحية الأجنبية. بعد الاستماع إلى المقاطع طلب من المشاركين الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمتغيرات الاجتماعية.

4 .4. نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج الإحصائية كما في الجدول (1) أنه تم الحصول علي دلالات إحصائية بخصوص ثلاثة عوامل :

1-تنطق القاف في اللهجة السعودية [g]



- المتغيرات من علامات الخطاب.
- الأبعاد الاجتماعية.
- تفاعل الجنسية والبعد الاجتماعي.

الجدول(1) : نتائج الدراسة

تأثير	F	ndf	ddf	F.scaling	p.value
المتغيرات	6.72	2	979.44	1.00	001.
الجنسية	0.49	2	27.09	1.00	62.
الصفات الاجتماعية	4.50	3	8.58	1.00	04.
المتغيرات والجنسية	1.12	4	971.97	1.00	35.
المتغيرات والصفات الاجتماعية	1.20	6	976.20	1.00	31.
الجنسية والصفات الاجتماعية	5.25	6	972.39	1.00	0001.>
المتغيرات والجنسية والصفات الاجتماعية	1.07	12	971.94	1.00	38.

من خلال النتائج في الجدول (1) يبدو أن تقييم المشاركين لعلامات الخطاب يتأثر بنوعية علامات الخطاب المستعملة كما يتأثر أيضا بجنسية المشارك. علاوة على ذلك، يتأثر تقييم علامات الخطاب أيضا بالأبعاد الاجتماعية التي في ضوئها يتم تقييم علامات الخطاب. وأخيرا، فإن التفاعل بين جنسية المشارك والأبعاد



الاجتماعية له تأثير على تقييم علامات الخطاب.

لاستخلاص نتائج أكثر دقة، أجريت اختبارات إحصائية إضافية فقط على العوامل التي حصلت على دلالات إحصائية. وقد أظهرت الاختبارات الإحصائية الإضافية نتائج جد مهمة. العامل الأول الذي أجريت عليه الاختبارات الإحصائية الإضافية هو المتغيرات من علامات الخطاب كما يظهر من خلال الجدول (2) .

الجدول (2): المتغيرات من علامات الخطاب

تفاعل المتغيرات من علامات الخطاب	Estimate	SE	df	z.ratio	p.value
علامات الخطاب(1) - علامات الخطاب(3)	0.1045	0.3832	NA	3.6673	0.0007

يظهر من الجدول أعلاه أنّ كلّ المشاركين، سواء المغاربة أو السعوديون أو المصريون، قد قيّموا علامة الخطاب المشتركة «يعني» أعلى من علامات الخطاب الأجنبية. ومن خلال الجدول يبدو أيضا أنه لم يكن هناك فرق واضح بالنسبة لتقييم علامة الخطاب المشتركة مقارنة بعلامات الخطاب الخاصة بكل بلد. ولم يكن هناك أيضا فرق واضح بين تقييم علامات الخطاب الخاصة بكل بلد وبين علامات الخطاب الأجنبية. سأرجع إلى تحليل هذه النتائج وباقي النتائج في فقرة المناقشة.

أما بالنسبة للاختبارات الإحصائية الإضافية التي أجريت على الأبعاد الاجتماعية، فإن تقييم المشاركين «للبعد الاجتماعي» المتعلق «بالمكانة الاجتماعية» المرتبطة بعلامات الخطاب كما يظهر من الجدول (3)، كان أعلى من باقي العوامل الاجتماعية مثل التضامن والكفاءة والسلطة. وتجدر الإشارة أن هذه النتائج تخص معدل التقييم الإجمالي لكل علامات الخطاب وتخص أيضا المشاركين من كل الجنسيات.



الجدول (3): البعد الاجتماع:

p.value	z.ratio	df	SE	estimate	الأبعاد الاجتماعية تفاعل
0.0032	-3.4434	NA	0.3135	1.0795	التضامن – المكانة الاجتماعية
0.0209	-2.8781	NA	0.3009	0.8662	الكفاءة – المكانة الاجتماعية

أظهرت الاختبارات الإحصائية الإضافية التي أجريت على تفاعل الجنسية والبعد الاجتماعي ما يعزز الاختبارات الإحصائية الإضافية التي أجريت على الأبعاد الاجتماعية. وكما يبين الجدول (4) فإن المغاربة قيموا المقاطع التي تحتوي على علامات الخطاب سواء المشتركة أو علامات الخطاب الخاصة بكل بلد أو الأجنبية أعلى على مستوى «المكانة الاجتماعية» مقارنة بالكفاءة.

الجدول (4): تفاعل الجنسية والبعد الاجتماعي

p.value	z.ratio	df	SE	estimate	تفاعل الجنسية والصفات الاجتماعية
0.0143	-3.6440	NA	0.34272	-1.2491	المغاربة الكفاءة – الاجتماعية المكانة
0.0384	-3.3526	NA	0.5035	1.6881	التضامن المصريين – المغاربة المكانة الاجتماعية



تفاعل الجنسية والصفات الاجتماعية	estimate	SE	df	z.ratio	p.value
المغاربة التضامن – المكانة الاجتماعية	1.8571	0.3531	NA	-5.2589	0001.>

وبخصوص الاختبارات الإحصائية الإضافية التي أجريت على تفاعل الجنسية والبعد الاجتماعي فهي تبدو أكثر تجليا بالنسبة للمشاركين المغاربة حيث أن معدل تقييمهم الإجمالي لعلامات الخطاب أظهر أن قيمة المكانة الاجتماعية أعلى من الكفاءة. وأظهر معدل التقييم الإجمالي لعلامات الخطاب أيضا أن قيمة المكانة الاجتماعية بالنسبة للمشاركين المغاربة أعلى من قيمة التضامن بالنسبة للمشاركين المصريين. وبشكل عام يبدو أن نتائج الاختبارات الإحصائية الإضافية بالنسبة للمشاركين المغاربة حصلت على دلالات إحصائية أكثر من باقي الجنسيات. فكما يبدو من النتيجة الإحصائية الثالثة في الجدول الرابع فإن معدل التقييم الإجمالي لعلامات الخطاب أظهر أن قيمة المكانة الاجتماعية أعلى من التضامن بالنسبة للمشاركين المغاربة.

5. مناقشة:

من خلال نتائج الاختبارات الإحصائية تبين أن تقييم علامات الخطاب من أصل عربي وخصوصا «يعني» أعلى من علامات الخطاب من أصل أجنبي. ورغم أنه كان من المنتظر أن يكون تقييم المشاركين من المغرب الذي يعرف بانتشار استعمال اللغة الفرنسية وبالقيمة اللغوية التي تتميز بها الفرنسية في هذا البلد، فإنه على عكس التوقعات لم يتم تقييم علامة الخطاب الفرنسية أعلى من علامات الخطاب العربية. قد يرجع السبب في هذه التوقعات إلى كون اللغة الفرنسية مرتبطة بالمغرب منذ عام 1912 (Bidwell، 2012) تاريخ بداية التدخل الفرنسي بالمغرب. فخلال فترة الاستعمار، كانت اللغة الفرنسية موجودة في كثير من جوانب الحياة المغربية: التعليم والاقتصاد والإدارة. وعلى الرغم من أن المغرب حصل على استقلاله في عام 1956، فقد حافظت



الفرنسية على أهميتها وقوتها في مجال التعليموالصحة والصناعة والإدارة وفي مختلف أنشطة الحياة اليومية. وحاليا، تستخدم اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية في المدارس الابتدائية، والمدارس الثانوية. كما تبرز هيمنة اللغة الفرنسية بشكل واضح جدا في الجامعة وخاصة بالنسبة لبعض التخصصات مثل الطب والاقتصاد وعلم الأحياء. وهذا هو السبب في توقع تقييم المشاركين المغاربة لعلامات الخطاب الفرنسية تقييما إيجابيا.

ينطبق نفس الشيء على المشاركين المصريين، فنظرا للأهمية التي تحظى بها اللغة الإنجليزية في مصر كان من المتوقع أن يكون تقييم المشاركين لعلامة الخطاب الإنجليزية أعلى من علامة الخطاب العربية. وتجدر الإشارة إلى أن مصر كانت تحت الحماية البريطانية بين عامي 1914-1922 (Cole، 1999). لكن ما حدث هو أن تقييم المصريين لعلامات الخطاب العربية كان أعلى من تقييم علامات الخطاب الإنجليزية. وعلى عكس المشاركين المغاربة والمصريين، فقد كان من المتوقع أن يكون تقييم المشاركين لعلامة الخطاب العربية أعلى من علامة الخطاب الإنجليزية بالنسبة للمشاركين السعوديين. يرجع هذا لكون المملكة العربية السعودية أكثر تشبتا بلغة الضاد لمكانتها الدينية ولكون هذا البلد لم يعرف غزوا لغويا وفكريا كشأن المملكة المغربية وجمهورية مصر العربية.

إن تقييم علامات الخطاب من أصل عربي أعلى من علامات الخطاب من أصل أجنبي سواء بالنسبة للدول التي لها ماض استعماري أو التي لم تعرف الاستعمار في تاريخها لدليل على أن هذه الدول متشبثة باللغة العربية رغم انفتاحها على اللغات الأجنبية. فعلى الرغم من الانتشار الواسع للغات الأجنبية في بلداننا العربية فهي تبقى متشبثة بماضيها بلغتها وتراثها الثقافي.

تشير نتائج الدراسة أن المواقف من الكلمات العربية أكثر إيجابية من المواقف تجاه الكلمات الفرنسية وفقا للمستطلعين على عكس نتائج دراسات كل من بنتهيلة (Ben-tahila،1983: 198) ووبلعازي (Belazi،1991) وأيضا دراسة لوسون وساشديف (Lawson & Sachdev،2000) حيث احتلت اللغة الفرنسية في هذه الدراسات مرتبة أعلى من اللغة العربية. وهذا يدل على وجود تغير في الأيديولوجيات اللغوية.



وعلى غرار النمط الذي وجد في العديد من دراسات التصور التي تشير إلى أن الكلمات المحلية تحتل مرتبة عالية فيما يتعلق بسمة التضامن، أظهرت نتائج الدراسة أن الكلمات المحلية لها قيمة أعلى من الكلمات الأجنبية. هذا الموضوع نوقش في دراسة بايارد وآخرين (Bayard، et al.، 2001) حيث أشار هؤلاء الباحثون إلى أن الكلمات المحلية لها قيمة أعلى مقارنة بالكلمات الأجنبية.

يمكن تفسير تقييم المشاركين المغاربة للمصطلحات المحلية أعلى من المصطلحات الأجنبية بالرغم من الانتشار الواسع للفرنسية والقيمة التي تتمتع بها في هذا البلد إلى مسألة الاختلاف أو التناقض بين الاستخدام والتصور. هذا الموضوع نوقش من قبل لوسون وساشديف (Lawson & Sachdev،2000) اللذين اعتبرا أنه من الممكن العثور على تناقض بين الاستخدام الفعلي والتقييم التصوري حيث من الممكن وجود استعمالات كثيرة للازدواجية اللغوية في لغة معينة في حين يمكن أن يكون تقييم هذه الازدواجية اللغوية سلبيا. كل هذه النتائج تدل على أن الناطقين باللغة العربية متشبثون بلغتهم وعلى أنه لا خوف على لغة الضاد مستقبلا من أن تغزوها لغات أخرى أو أن تحل محلها وإن كانت هذه اللغات ذات قيمة علمية.

يبدو أنه من المهم التوقف عند نتائج الاختبارات الإحصائية الإضافية التي أجريت على تفاعل الجنسيةوالبعد الاجتماعي. فمن خلال نتائج الاختبارات الإحصائية الإضافية يبدو أن تقييم المشاركين المغاربة كان أكثر تجليا من باقي المشاركين. فمعدل التقييم الإجمالي لعلامات الخطاب بالنسبة للمشاركين المغاربة أظهر أن قيمة المكانة الاجتماعية أعلى من الكفاءة وأعلى أيضا من التضامن. في حين لم تحصل نتائج الاختبارات الإحصائية الإضافية التي أجريت على تفاعل الجنسية والبعد الاجتماعي على دلالات إحصائية بالنسبة للسعوديين بينما كانت النتائج غير واضحة بالنسبة للمصريين. هذا لا يعني أن المتغيرات من علامات الخطاب ليست لها حمولات اجتماعية بقدر ما يعني أن المشاركين المغاربة قد يكونون أكثر اهتماما بهذه الحمولات من غيرهم لسبب بسيط قد يكون مرتبطا بكثرة التعرض لهذه المتغيرات في الخطاب اليومي للمغاربة. فكما هو معروف فإن المغاربة أكثر استعمالا للتنوع اللغوي من غيرهم.

6. خاتمة:

ترتكز هذه الدراسة على تقييم المشاركين لعلامات الخطاب حيث أنه من خلال هذا التقييم يمكننا استنباط تصوراتهم للغة العربية بشكل عام. هذا يعني أن تقييم المشاركين لعلامات الخطاب يعكس بشكل غير مباشر تقييمهم للغة عموما. شارك في الدراسة مجموعة من العرب الذين يقطنون في الولايات المتحدة ويمثلون ثلاث لهجات عربية: اللهجة السعودية واللهجة المغربية واللهجة المصرية. في هذه الدراسة التي تنبني على تجربة تصورية طُلب من المشاركين تقييم علامات الخطاب المشتركة «يعني» وعلامات الخطاب الخاصة بكل بلد بالإضافة إلى علامات الخطاب الأجنبية. وتشير النتائج إلى أن المتغيرات من علامات الخطاب تحمل معاني اجتماعية مختلفة وأن هذا المعنى يرتبط بجنسية المشارك وبالعديد من الأبعاد الاجتماعية. فقد أظهرت الاختبارات الإحصائية التي أجريت على نتائج الدراسة أن ثلاثة عوامل حصلت على دلالات إحصائية: المتغيرات من علامات الخطاب، البعد الاجتماعي، وتفاعل الجنسيةوالبعد الاجتماعي. وهذا يدل على أن تغيير علامات الخطاب يؤثر على النتائج المحصلة. كما أظهرت الاختبارات الإحصائية الإضافية أن جميع المشاركين قيموا علامات الخطاب من أصل عربي أحسن من علامات الخطاب الأجنبية. وتقييم المشاركين لعلامات الخطاب يعكس تصوراتهم للغة العربية. فرغم الانتشار الواسع للغات الأجنبية في بلداننا العربية إلى درجة أن البعض بدأ يبدي تخوفا من الوضع المستقبلي للغة العربية، تظهر نتائج الدراسة أن الناطقين باللغة العربية متشبثون بلغتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن من بين أهداف هذه الدراسة وأهداف معظم الدراسات التصورية هو التأكيد على أن العلاقة بين السلوك اللغوي والمعنى الاجتماعي هي نتيجة لارتباطهما في أذهان المتحدثين والسامعين، حيث أن هذا الارتباط لا يوجد من قبيل الصدفة بل هو جزء من القناعات الفكرية والاجتماعية للمتكلم. فبعد أن أشير في دراسات بيضاوي إلى أن المتحدث قد يستعمل السلوك اللغوي عموما وعلامات الخطاب خصوصا لحمولتها الاجتماعية، تأتي هذه الدراسة لتعزز هذه النتائج.

بالنسبة للتوجيهات للأبحاث المستقبلية، فبما أن المشاركين في الدراسة هم مجموعة من العرب الذين يقطنون في الولايات المتحدة فسيكون من المهم إعادة هذه



الدراسة من خلال تقييم مشاركين يعيشون في البلدان العربية. وبما أن هذه الدراسة ضمت ثلاث لهجات عربية فقط، فإنّه سيكون من المهم إعادة هذه الدراسة في ضوء لهجات عربية أخرى. وبما أن هذه الدراسة ترتكز على مشاركة الناطقين الذكور فقط فسيكون من المثير للاهتمام أن تشمل دراسة مستقبلية مشاركات إناث أيضا. بذلك يمكننا أن نرى كيف يمكن أن يؤثّر جنس المشارك على السلوك اللغوي. فقد كشفت دراسات سابقة أن الجنس له تأثير واضح على السلوك اللغوي كما أظهرت دراسات تردجل (Trudgill،1972)، نيكولز (Nichols،1983)، دوشار (Deuchar،1988) وإيكرت (Eckert،1989). وأخيرا يجب الاعتراف بأن هذه الدراسة تستند على عدد قليل من المشاركين حيث لا يتجاوز مجموع عدد المشاركين ثلاثين شخصا، وينبغي من أجل الحصول على نتائج أفضل وفهم دقيق للتصورات الشعبية تجاه اللغة العربية إجراء دراسات ترتكز على عدد كبير من المشاركين.

مراجع البحث

- Al-Batal، M. (1994). Connectives in Arabic diglossia the case of Lebanese Arabic. In Mushira Eid، Vicente Cantarino، & Keith Walters (eds.)، Perspectives on Arabic Linguistics VI: Papers from the Sixth Symposium on Arabic Linguistics، 91–119. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Auer، P. (2005). Europe's sociolinguistic unity، or: A typology of European dialect/standard constellations. Perspectives on Variation: Sociolinguistic، Historical، Comparative. Berlin/New York، de Gruyter، 7-42.
- Ball، P. (1983). Stereotypes of Anglo-Saxon and non-Anglo-Saxon accents: Some exploratory Australian studies with the matched guise technique. Language Sciences، 5(2)، 163-183.
- Bayard، D.، Weatherall، A.، Gallois، C.، & Pittam، J. (2001). Pax Americana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand، Australia and America. Journal of Sociolinguistics، 5(1)، 22-49.



- Belazi، H. M. (1991). Multilingualism in Tunisia and French/ Arabic code switching among educated Tunisian bilinguals (Doctoral dissertation، Cornell University).
- Bentahila، A. (1983). Language attitudes among Arabic-French bilinguals in Morocco (Vol. 4). Multilingual Matters Ltd.
- Bidaoui، A. (2016). Discourse Markers of Elaboration in Maghrebi and Egyptian Dialects: a socio-pragmatic perspective. The International Journal of Arabic Linguistics، 2 (1)، 19 – 45.
- Bidaoui، A. (2016). Discourse Markers of Causality in Maghrebi and Egyptian Dialects: A Socio-Pragmatic Perspective. Open Linguistics، 2، 592–609.
- Bidwell، R. (2012). Morocco under colonial rule: French administration of tribal areas 1912-1956. Routledge.
- Brown، B. L. (1980). Effects of speech rate on personality attributions and competency evaluations. Language: Social psychological perspectives، 293-300.
- Cole، J. R. (1999). Colonialism and revolution in the Middle East: social and cultural origins of Egypt's' Urabi movement. American University in Cairo Press.
- Deuchar، M. (1988). A pragmatic account of women's use of standard speech. Women in their speech communities ، 27-32.
- Eckert، P. (1989). Jocks and burnouts: Social categories and identity in the high school. Teachers College Press.
- Edwards، J. 1994. Multilingualism. London and New York: Routledge.
- El-Dash، L.، & Tucker، G. R. (1975). Subjective reactions to various speech styles in Egypt. International journal of the sociology of language، 1975(6)، 33-54.



- Ferguson، C. A. (1959). Diglossia. Word 15: 325–40. Reprinted in Dell Hymes. Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology، 429-39.
- Ferguson، C. A. 1996 [1991]). Diglossia revisited. In Understanding Arabic، A. Elgibali (ed.)، 49-67. Cairo: American University in Cairo Press.
- Fishman، J. A. (1971 [1967]). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. Journal of social issues، 23(2)، 29-38.
- Garrett، P. (2010). Attitudes to language. Cambridge University Press.
- Giles، H. (1971). Patterns of evaluation to RP، South Welsh and Somerset accented speech. British Journal of Social and Clinical Psychology، 10(3)، 280-281.
- Hudson، A. (2002). Outline of a theory of diglossia. International Journal of the Sociology of Language، 1-48.
- Kramarae، C. (1982). Gender: How she speaks. RYAN، e. B.; GILes، H.
- Lambert، W. Anisfield، M. and Yeni-Komshian، G. (1965). Evaluational reactions of Jewish and Arab adolescents to dialect and language variations. Journal of Personality and Social Psychology 2، 84-90.
- Lambert، W.E.، Hodgson، R.C.، Gardner، R.C.، and Fillenbaum، S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. J. abnorm. soc. Psychol، 60، 44-51.
- Lawson، S.، & Sachdev، I. (2000). Codeswitching in Tunisia: Attitudinal and behavioural dimensions. Journal of Pragmatics، 32(9)، 1343-1361.
- Le Page، R. B.، & Tabouret-Keller، A. (1985). Acts of identi-



ty: Creole-based approaches to ethnicity and language. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ler، S. L. V. (2006). A relevance-theoretic approach to discourse particles in Singapore English. Approaches to discourse particles، 149-166.

- Loureiro-Rodriguez، V.، Boggess، M. M.، & Goldsmith، A. (2013). Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students. Journal of Multilingual and Multicultural Development، 34(2)، 136-153.

- Nichols، P. (1983). Linguistic options and choices for Black women in the rural South. Language، Gender and Society. Rowley، MA: Newbury House، 54-68.

- Owens، J.، & Rockwood، T. (2008). Yaʕni: What it (really) means. Perspectives on Arabic Linguistics، 21، 83-111.

- Pauwels، A. (1986). Diglossia، immigrant dialects and language maintenance in Australia: the case of Limburgs and Swabian. Journal of Multilingual & Multicultural Development، 7(1)، 13-30.

- Rieschild، V. (2011). Arabic ya'ni: Issues of semantic، pragmatic، and indexical translation equivalence. Intercultural Pragmatics، 8(3)، 315-346.

- Sperber، D.، & Wilson، D. (1986). Relevance: Communication and cognition. Cambridge، Mass.: Harvard University Press.

- Sperber، D.، & Wilson، D. (1995). Relevance: Communication and Cognition. Oxford: Blackwell.

- Terkourafi، M. (2011). The pragmatic variable: Toward a procedural interpretation. Language in Society، 40(03)، 343-372.

- Trudgill، P. (1972). Sex، covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. Language in society، 1(02)، 179-195.

الفصل الحادي عشر

اللغة العربية بين المواقف الرسمية
والتصورات الشعبية في إسبانيا

د.وليد صالح الخليفة (*)

1- تقديم

تروي لنا كتب التاريخ أن بوادر الجيش الإسلامي بزعامة القائد طارق بن زياد وطئت تراب شبه الجزيرة الإيبيرية لدى الصخرة التي عرفت فيما بعد باسم «جبل طارق» في شهر شعبان عام 92 للهجرة الموافق لشهر حزيران من سنة 711 ميلادية. وبعد أن أحرق السفن التي نقلت جيشه إلى تلك البقاع توجه ابن زياد بخطبته الشهيرة إلى جنوده والتي بدأها بقوله: «أيها الناس، أين المفر؟ البحر من ورائكم والعدو أمامكم وليس لكم والله إلا الصدق والصبر...». بعدها تقدم جيشه بسهولة كبيرة لظروف يفصل المؤرخون في شرحها، فاستولى على المدن والأقاليم واحدا تلو الآخر ليبسط سيطرة المسلمين على الجزء الأكبر من شبه الجزيرة الإيبيرية (إسبانيا والبرتغال الحاليتين) والتي عرفها العرب باسم الأندلس. وهكذا تمكنت الامبراطورية الإسلامية من نشر جناحها على هذا الجزء من جنوب أوروبا ليبدأ تاريخ جديد يمتاز بالتلاقح العرقي والثقافي واللغوي والديني والمعرفي.

كانت أعداد العرب في البداية قليلة مقارنة مع الإسبان والبربر ولم تكن العربية

* -جامعة أوتونوما بمدريد (إسبانيا)



هي اللغة السائدة حتى القرن التاسع حيث أخذ التعريب ينشر ظلاله على الميدان الاجتماعي والرسمي. أصبح المجتمع الأندلسي يجيد هذه اللغة إلى جانب اللغات المحلية وصارت العربية لغة المصالح الحكومية. وعلى الرغم من أن غالبية المجتمع آنذاك كانت تتحدث باللغات الرومانسية، فإن العربية عرفت تحولا تدريجيا لتكون لغة العلم والثقافة ووسيلة للإنتاج العلمي والأدبي. وقد عبّر عن هذه الحقيقة الكاتب القرطبي المسيحي «ألبارو دي كوردوبا» مبديا استياءه من انتشار العربية بين طبقة المتعلمين من أبناء الأندلس حيث قال: «الكثير من أخواننا في الدين يقرؤون الشعر والقصص العربية ويدرسون مؤلفات الفلاسفة والفقهاء المسلمين لا لدحضها، بل لتعلمها والتعبير بها لأن العربية أكثر دقة وأناقة» (Viguera، 2002، 47) وكان ثمرة ذلك الانتشار أن برز في القرن العاشر علماء ومؤرخون ولغويون عرب مسلمون مثل أبي علي القالي (901-967) وأبو بكر الزبيدي (928-989).

كان أبو علي القالي من خيرة من وفدوا إلى الأندلس؛ استقدمه عبدالرحمن الناصر لتأديب ابنه، وكان هذا الوافد قد تثقف ثقافة واسعة في المشرق، وأخذ كثيراً عن شيوخه وخاصة ابن دريد والأخفش، في وقت كان المشارقة قد قطعوا شوطاً بعيداً في جمع اللغة والشعر، كما صنع الأصمعي في أصمعياته والمفضل الضبي في مفضلياته. سكن القالي قرطبة وبها نشر علمه فلجأ إليه الناس فسمعوا منه وتأثروا به، وألف كتبا كثيرة. «حمل القالي إلى الأندلس كثيراً من علم المشرق وأدبه كدواوين امرئ القيس وزهير والنابغة والخنساء والأخطل وجرير وغيرهم. هذا بالإضافة إلى كتب الأخبار واللغة، كما ألّف كثيراً في الدراسات اللغوية وأملى علي طلبته الأندلسيين كتابه الأمالي» (طاهري، 2012: 119).

وأبدع زرياب بدوره (789857) والذي استقبله الخليفة عبد الرحمن الثاني بقرطبة في ميادين شتى، في الموسيقى وآداب الطعام واللباس فأضاف الوتر الخامس على آلة العود ووسّع بذلك النوتات الموسيقية وأوجد نوعا من الغناء خاصا عرف بالطرب الأندلسي. كما أنه أدخل العديد من الممارسات الجديدة على عادات الطعام والشراب، فاستبدل شراشف موائد الطعام الجلدية بالمصنوعة من القماش، والكؤوس المعدنية للشرب بأخرى زجاجية، وعمل على تنظيم تقديم وجبات الطعام، فبدلا من تكديس مختلف الأطباق أمام الآكلين، أمر بتقديمها تباعا: الحساء والسلطات أولا، تليها أطباق



اللحوم والأسماك وتختتم بطبق الحلوى والفاكهة. وتحدثنا أخبار زرياب بأنه أول من قام بتزيين شعور النساء بتقصيرها ليظهر جزء من الرقبة عاريا كما يحدث مع الرجال. وبذلك فقد أحدث هذا الموسيقي القادم من بغداد هاربا ثورة عميقة في طبيعة حياة قصور الطبقة الحاكمة وسرعان ما انتشرت تلك الممارسات في طبقات المجتمع الأخرى.

ومن كبار المؤرخين والأدباء لسان الدين ابن الخطيب (13131374) صاحب «الاحاطة في أخبار غرناطة» والذي عرف أيضا بموشحاته الشهيرة ومنها:

جـــادك الغـــيث إذا الغـــيث همى	يـــا زمـــان الوصـــل بـالأنـــدلس
لم يـكــن وصـــلك إلا حـلمـــــا	في الـكـرى أو خلـــسة الـمـخـــتلس

2- اللغات المحلية في الأندلس قبل انتشار العربية

2-1- اللاتينيةالرومانسية

اللاتينية لغة هندية أوروبية اكتسبت لفظها من اسم «لاثيو» وهو إقليم يقع في وسط إيطاليا وعاصمته روما. وتحدث بهذه اللغة الرومان القدماء وانبثقت منها اللغات الرومانسية. ومثلت اللاتينية اللغة الرسمية للإمبراطورية الرومانية لغاية انهيارها وسقوطها نهائيا سنة 476 م في الغرب و 1453 في الشرق بسقوط القسطنطينية، عاصمة الروم البيزنطيين أو الرومان الشرقيين بيد الإمبراطورية العثمانية.

تعكس اللاتينية العامية لغة قوم يمتازون بانعدام الثقافة الأدبية، ثم إنها لغة الطبقات الدنيا من المجتمع، مقابل اللاتينية الفصيحة التي كانت وسيلة التواصل للطبقات المتعلمة والمسؤولين والمتمكنين ماديا. وتتمثل الفوارق بين مستويي هذه اللغة في المفردات والنحو والصرف واللفظ وغيرها. انتشرت اللاتينية العامية اعتبارا من القرن الثالث للميلاد مع أنها كانت موجودة قبل ذلك.

ويعرّف قاموس الأكاديمية الإسبانية للغة العامية اللاتينية بأنها «اللغة التي استخدمتها الطبقات الشعبية في الأقاليم المحكومة من طرف الرومان. وتتميز عن اللاتينية الفصيحة بخصوصيات منها طرق التلفظ وقواعدها المبسطة واستخدامها لمفردات وتعابير جديدة»[1].

1- http://dle.rae.es (Consulta: 29/12/2016)



وفي القرن العاشر الميلادي بدأت اللغات ذات الأصل اللاتيني بالظهور حيث نبعت من العامية وأخذت تتشكل وتستقل. هذا يعني بأن اللغات الحديثة ذات الأصل اللاتيني لم تنبع من اللغة الأدبية الرفيعة المستعملة من قبل الأدباء والكتاب، بل من الاستخدام الشعبي البسيط. وهناك من يعتقد بأن اللاتينية الفصيحة والعامية تعايشتا جنبا إلى جنب لقرون طويلة. وتعتبر الحواشي المدونة على النصوص اللاتينية الموجودة في دير «سان ميان ديلا كوغويا» في شمال إسبانيا بداية انبعاث اللغة الإسبانية.

بدأ تماس اللغة العربية مع اللاتينية في شمال افريقية منذ نهاية القرن السابع للميلاد واستمر ذلك في بداية القرن الثامن في شبه الجزيرة الإيبيرية. وقد أثرت العربية وتأثرت باللاتينية، حيث دخلت إليها من لغة «هوراثيو» مئات المصطلحات العلمية وخاصة في ميدان الطب والزراعة والصيدلة، وذلك، سواء من اللاتينية الفصيحة أو من الأقل فصاحة والمنتشرة في شمال أفريقية والتي جلبها إلى الأندلس السكان الأصليون من البربر. ويمكن الكشف عن تلك الكلمات من خلال أسماء الأماكن التي سموا بها المدن والقرى والضيعات بالأندلس. وكما ترى (Viguera، 2002) فإن تماس اللاتينية ولهجاتها المحلية مع العربية بلغ درجة أكبر من خلال ترجمة نصوص هذه اللغة إلى العربية، وانعكس ذلك على عدد المفردات المستعارة والتي بلغت حسب الدارسين 5% من مجموع كلمات العربية الأندلسية. غير أن هذه النسبة تضاءلت شيئا فشيئا لانتشار التعريب بعد أن صارت العربية لغة السلطة السياسية والدين والثقافة.

وأطلقوا تسمية «المستعربين» على سكان الأندلس الأصليين من الذين تعربوا وأصبحوا مزدوجي اللغة مع لغاتهم الأم (الرومانسية). وتطلق كلمة الرومانسية على اللغات التي انبثقت من العامية اللاتينية وتفرعت في لغات عدة من أشهرها: الاسبانية والفرنسية والايطالية والبرتغالية والرومانية والجليقية والقطلانية. أما من أسلم منهم فقد أطلقت عليه تسمية «المولدين». ومن الواضح أن حركة الترجمة من العربية إلى اللاتينية في القرنين الثاني عشر والثالث عشر قد خلقت لغة علمية في هذه الأخيرة، انتقل أثرها لاحقا إلى اللغات الأوروبية الأخرى. تلك اللغة أصبحت مليئة بالمصطلحات العربية في الطب والبيطرة وعلم النبات وغيرها، ما زالت



قائمة حتى يومنا. وعلى الرغم من عدم مكوث العرب في أراضي هذا الاقليم أثناء حكمهم للأندلس، فإن بها الكثير من المفردات العربية التي دخلت على الأغلب إليها عن طريق البرتغالية لتشابه اللغتين في اللفظ والقواعد والصرف.

وجدير بالذكر أن المفردات اللاتينية أولا ثم العربية ثانيا كانت الأكثر شيوعا واستعمالا في الإسبانية حتى القرن السادس عشر. وصارت تلك الكلمات التي تتجاوز الأربعة آلاف كلمة جزءا أساسيا ومهما من لغة «سربانتس» وانتقلت منها إلى لغات أوروبية أخرى وإلى دول أمريكا اللاتينية. ولم تقتصر على أسماء الأشياء والمواد، بل تجاوزتها إلى أسماء الأماكن والمدن.

ويفسر الدارسون «استعارة المفردات العربية من قبل لغات أخرى دخول أية كلمة سواء وردت من الفصحى أو العاميات العربية إلى لغة أخرى، والمعنية في هذه الحالة اللغة الإسبانية. وتطويع تلك الكلمات تم بشكل تدريجي من حيث التركيب أو اللفظ» (Ammadi، 2005: 306).

ويرى البعض بأن بين العاميات العربية والرومانسية تشابها كبيرا حيث كانت العربية الفصحى اللغة الأم للعاميات العربية واللاتينية أصل اللغات الرومانسية. فالعربية واللاتينية كانتا لغتين لحضارتين وثقافتين. غير أنهما وبعد انتشارهما في الأقاليم والبلدان تأثرتا باللغات المحلية وأصبحت لغة الكلام تبتعد نوعا ما عن اللغة الرسمية الفصيحة. وعلى الرغم من «أن اللاتينية هي لغة هندية أوروبية والعربية لغة سامية، وأنهما ينتميان إلى عائلتين لغويتين مختلفتين لا صلة تربطهما وتنتميان إلى نظامين لغويين مختلفين، فمع ذلك نجد بينهما تشابها في التطور من اللغة الفصحى إلى العاميات» (Frías، 2000: 17)

وتختلف اللغة الإسبانية عن باقي اللغات الرومانسية لكثرة الكلمات ذات الأصول العربية فيها. إنها نتيجة التعايش الطويل بين العرب المسلمين وسكان شبه الجزيرة الإيبيرية. فعند وصول العرب إلى هذه البقاع كانت اللاتينية تعاني من فقر كبير في تراكيبها ومفرداتها، بينماكانت العربية غنية ومؤثرة وخاصة ما بين القرنين التاسع والثاني عشر. لذا فقد كان من السهل أن تنتشر العربية بين السكان المحليين وتدخل الكثير من مفرداتها في اللغات المحلية لتشمل ميادين الزراعة والغذاء والعمارة والريّ وغيرها.

3- لغات الأندلس بعد وصول العرب المسلمين

3-1- العربية والعربية الأندلسية واللهجات البربرية

عند قدوم المسلمين إلى شبه الجزيرة الايبيرية عام 711 م لم يكن يتحدث العربية من القادمين الجدد إلا القليل، لأن معظم الذين رافقوا ابن زياد كانوا من البربر المتحدثين بلغة الأمازيغ. غير أن الموجات اللاحقة التي وصلت إلى الأندلس كان أغلبها قادما من اليمن وبلاد الشام وهو ما ساعد على انتشار اللهجات العربية لقبائل هذين البلدين خاصة إلى جانب العربية الفصيحة لغة الإدارة والثقافة. غير أن تلك اللهجات اقترب بعضها من بعض حتى كادت أن تصبح لهجة واحدة في القرن العاشر، عرفت فيما بعد بالعربية الأندلسية، وخاصة في الأماكن الحضرية والمدن. وبالتكامل مع الرومانسية الإسبانية للسكان الأصليين أصبح هناك ازدواج لغوي وبصورة خاصة عند طبقة المتعلمين ومن الذين اتخذوا الدين الرسمي عقيدة وممارسة. في حين أن المناطق القروية المتصفة بالفقر والتخلف واتباع الدين المسيحي استمرت على استخدام الرومانسية بشكل عام (Corriente، 1992: 34).

وخلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر تحول الازدواج اللغوي المذكور ليندمج في لغة واحدة تكاملت معالمها تماما في القرن الثالث عشر. غير أن عمليات استرجاع أراضي الأندلس من أيدي العرب والمسلمين أعادت شيئا فشيئا حالة الازدواج اللغوي إلى ما كانت عليه، لأن العربية بدأت تنحسر عن الأقاليم المسترجعة ويعود سكانها إلى استخدام اللغات الرومانسية.

وتجدر الإشارة إلى أن العربية الأندلسية هي أقرب ما تكون إلى العربية المحكية آنذاك في المغرب العربي. ولم تقتصر على كونها وسيلة للتواصل بل أصبحت مادة لأكثر من صنف أدبي كالأمثال والزجل الذي اشتهر به شيخ الزجالين الأندلسيين ابن قزمان (1078-1160). وقد ذكر ابن خلدون بأن ابن قزمان هو من أبدع فن الزجل، غير أن مؤلفين آخرين يرون أن الزجل كان معروفا قبله، الاّ أن ابن قزمان تفوق فيه وأبدع أيما إبداع. واعتبر الكثيرون هذا المؤلف جسرا بين الشرق والغرب.

والزجل شعر شعبي عامي كان يكتب ليغنى وهو يشبه في تركيبه الموشحة غير أن هذه الأخيرة تكتب بالفصحى. ويشتمل الزجل أيضا على المطالع والأبيات

والأقفال والخرجات وتتخلله كذلك ألفاظ أعجمية من الرومانسية. وبكلمة أخرى فإن الزجل موشحة ولكن باللهجة العامية.

وقد أبدع ابن قزمان الزجل في فترة المرابطين. وفيما يلي جزء من أحد أزجاله:

ما دامت الدّنيا عِزّك يدوم

وأنتم أهل الجاه وأهلُ العُلوم

وهُم كبارُ الناس مثل النجوم

وهم بنو حمدين مثل البُدور

نَحفَظ أنازَجْلَك ونَنْشدو

ونَجعل الحاسد أنْيحسدُ

وَنَشْتُم أيما كان مَعَكْ عَدُ

الق الله فيْ راس ضربة شُقور

(كورينطي، 1980: 20)

ويرى الكثير من الباحثين العرب والأوروبيين بأن الزجل قد أثر في الشعر الأوروبي «المعروف بالبروفنسي الذي كان ينشده شعراء التروبادور المتجولون في إسبانيا وجنوب فرنسا وإيطاليا. وقد يكون تم ذلك عن طريق المستعربين الذين نقلوا بدورهم حضارة العرب إلى شمال إسبانيا وأوروبا. وقد بنيت أغاني التروبادور على أساس الموشحات والأزجال» (طويل، 1991: 189).

أما الموشحة التي تكتب بالعربية الفصحى وهي من إبداع الأندلسيين أيضا مثل الزجل، فيسمى آخر قفل فيها بالخرجة. والخرجات تكون بالفصحى أو العامية الأندلسية أو الأعجمية الرومانسية. وربما تكون خليطا من هذه اللغات. وقد أشتهر الكثير من شعراء الأندلس بكتابة الموشحات مثل عبادة بن ماء السماء (ت. 1030) وأبو بكر بن زهر (10721162) والأعمى التطيلي (10921130).

ومواضيع الموشحات متنوعة، غير أن الحب يفوق كل الشؤون الأخرى التي



يعالجها هذا الصنف من الشعر. ولا تخلو طبعا من ذكر اللقاء والفراق والمدح للتكسب وحتى الشكوى من الزمان. وقد يكون التطيلي أبرز من صور كل تلك المشاعر في موشحاته. واشتهرت من بينها واحدة يقول فيها(El Ciego de Tudela، 2001: 20):

ضـاحــك عــن جـمــان	ســافِـرٌ عــن بــدرِ
ضــاق عــنـه الــزمــان	وحـــواه صـــدري

ويستمر التطيلي في موشحته لينتهي إلى الخرجة التي تقول:

قــد رأيتــكْ عيــان	لــيسَ علــيكَ ستــدري
سيطــول الــزمــانْ	وستــنــسى ذكــري

وهذه الخرجة كتبها بالفصحى، في حين أنه أنهى موشحة أخرى بالعامية وهي.

مــن كــان دعــاني	يــا قــوم وش كــان ادّاني
اش كــان دهــاني	نبــدّل حــبيبي بثــانِ

وثالثة يرصعها بكلمات رومانسية فيقول:

يــا مطــرمي الرحيــمة	أرّاي ذُي منــيــانــهْ
بُــونْ أبــو الحــجّاجْ	لَفــاجِ ذي مَطــرانــهْ

ويقصد بذلك: «يا أمي الرحيمة، عندما ينفلق الفجر، ليأتِ أبو الحجاج مع خيوط نور الصباح».

ولا ينبغي أن نستغرب هذا الاختلاط اللغوي والذي هو ثمرة للاختلاط الاجتماعي والثقافي. وفي هذا الصدد يقول المستشرق الإسباني خوان بيرنيت: «لقد أعطى الإسلام للسكان المحليين حكما ذاتيا واسعا، وفرض عليهم ضرائب أقل بكثير مما كانوا يدفعونه قبل الإسلام» (Vernet، 1978: 24)

وأسلم الكثير من السكان المحليين، وشكل هؤلاء النسبة الكبرى بين مسلمي

الأندلس، وأصبحوا يعرفون بالمسالمة أو بالمولدين. وحافظ هؤلاء المسلمون الجدد على بعض التقاليد المحلية الموروثة فكانوا يتخاطبون بلغتهم الأعجمية، رغم تعربهم مع مرور الزمن لغة وثقافة. أما السكان الذين ظلوا على ديانتهم المسيحية فقد عرفوا بالمستعربين والذين بدورهم تعلموا العربية وتأثروا بثقافتها.

«أما العرب بفرعيهم الكبيرين القحطاني والعدناني من الذين شاركوا في الفتح فقد دخلوا الأندلس جندا وتزوجوا من الأندلسيات، فنشأ في الأندلس مع مرور الزمن جيل عربي جديد يتلقى التأثيرات من جهتين، الأم والأب. وليس مستغربا أن تكون الأعجمية، اللهجة المتحدرة من اللغة اللاتينية مألوفة من قبل الأندلسيين جميعا عربا وغير عرب، مسلمين ومن ديانات أخرى» (شنوان، 1996: 478)

في حين أن المسلمين البربر دخلوا غالبا مع أسرهم لقرب ديارهم من الأندلس، وكان مستوى تعربهم كبيرا، خاصة في الميدان العلمي والثقافي إلى جانب استمرارهم بالتحدث بلهجاتهم البربرية. وهم أتقنوا أيضا الأعجمية مثل بقية الأندلسيين.

يمكن القول إذن إن اللهجات المختلفة: العامية الأندلسية والأعجمية واللهجات البربرية قد تعايشت بصفتها وسائل للتواصل بين الناس إلى جانب العربية الفصحى التي كانت لغة العلم والثقافة.

وعرفت بصفتها مراكز للعلم والثقافة مدن أندلسية كثيرة منها قرطبة وإشبيلية وطليطلة وسرقسطة وغرناطة ومالقا والمرية. لكن مدارس تعليم الصغار لم تقتصر على تلك المدن لأنها كانت منتشرة أيضا في القرى الصغيرة والبلدات. كان الآباء يتكفلون بدفع أجور المعلم ليدرسهم مختلف العلوم وخاصة ما يتعلق بالقرآن وسلامة قراءته. ونقلا عن العالم ابن عربي المورسي (11651240) يؤكد المؤرخ الكبير ابن خلدون (13321406) بأن «مناهج التعليم التي كانت متبعة في الأندلس على عهد ملوك الطوائف والمرابطين كانت ترمي إلى دراسة شيء من الشعر والحساب وقواعد النحو قبل التعرض لقراءة وحفظ القرآن» (Arié، 1984: 359)

ويعني هذا بأن دارسي العربية كان عليهم أن يتسلحوا جيدا بعلوم اللغة قبل تناول النصوص الدينية التي تحتاج إلى دراية كبيرة باللغة ومعرفة بأدق تفاصيلها.

وكان أمراء وخلفاء الأندلس من العرب المسلمين مثالا يحتذى في الاهتمام بالعلم والمعرفة. اهتم هؤلاء بتعليم أولادهم وتكوينهم على أيدي خيرة العلماء والمدرسين.



وأول من أدخل كتب النحو والصرف المشرقية هو النحوي العراقي أبو علي القالي صاحب «كتاب الأمالي» والذي وصل إلى قرطبة عام 941 بعد مروره بمدينة القيروان. وقام هذا العالم بتربية وتعليم الأمير وولي العهد الحكم ابن الخليفة عبد الرحمن الثالث. عمل القالي في التدريس بقرطبة لأكثر من عشرين عاما. وبرز من بين تلامذته علماء مثل المؤرخ ابن القوطية (ت 977) وأبو بكر الزبيدي (ت 989) واللذين تكفلا بتربية الأمير هشام.

وفيما يتعلق بالأدب في الأندلس فإن بداياته غامضة إلى حد ما. بدأت في القرن التاسع بعض المؤلفات الشرقية في الانتشار ولم تظهر تآليف أندلسية تتسم بالنضج حتى القرن العاشر. ويحضرنا في هذا الباب كتاب «العقد الفريد» للقرطبي ابن عبد ربّه (860940) الذي سار فيه على نهج الأدباء الموسوعيين المشارقة مثل الجاحظ. ويضم «العقد الفريد» خمسة وعشرين كتابا وضع المؤلف لكل كتاب اسم جوهرة. يروي فيه المؤلف أخبارا من التاريخ والعلوم والآداب شعرا ونثرا. فعلى الرغم من أن كاتبه أندلسيّ فإنّ جزءا مهما من مؤلفه يتحدث عن المشرق. وعندما اطلع عليه الصاحب بن عباد (938995) قال «هذه بضاعتنا ردّت إلينا».

وتأثر بعلماء وأدباء المشرق أديب أندلسي آخر هو أبو بكر الطرطوشي (10591126) الذي ألف كتاب «سراج الملوك». وكان طغيان الأفضل الجمالي (10661121) باعثا له على تأليف هذا الكتاب في «وعظ الملوك والحكام، وبيان ما ينبغي أن يأخذوا به أنفسهم من العدل الذي لا تصلح حياة الرعية بدونه، والسياسة الرشيدة الجامعة لمصالحها التي لا تستقيم حياتها بدونها سواء في تدبير الملك والحكم ونظامهما وقواعدهما السديدة في تدوين الدواوين ومعاملة الجند وفرض الأرزاق أو الرواتب وسيرة الولاة والحكام وجباية الأموال...»[1]

ومن أكثر الكتاب الأندلسيين شهرة ابن حزم (9941064) صاحب «طوق الحمامة». ويعد هذا الكتاب أصيلا في بابه وفي موضوعه ولم يسبقه سوى «كتاب الزهرة» لابن داود (868909) ناقش فيه قضية الحب ومفهوم العشق لدى العرب. وحسب الكثير من الدارسين فإن طوق الحمامة قد أثر في العديد من الكتّاب في شبه الجزيرة الإيبيرية مثل «خوان رويث قسيس هيتا» (12831351) في كتابه «الحب

1- من تقديم سراج الملوك الذي كتبه شوقي ضيف، ص 6.



المحمود». ويبدو ذلك التأثير في «تناوله لموضوع الحب وتأثيراته وفي استعمال المعلومات الخاصة بالسير والنوادر. وقام بعض المستعربين بمقاربة العملين واستخراج وجوه الشبه بينهما مثل «أميريكو كاسترو» و«إميليو غارثيا غوميث» (Chejne، 1993: 230)

3-2- لهجة المستعربين

أطلقت كلمة المستعربين على السكان الأصليين المتحدثين باللغات الرومانسية من اللذين كانوا يقيمون في الأقاليم التي يحكمها المسلمون بعد عام 711م. وهؤلاء السكان الذين كان أغلبهم يدين بالديانة المسيحية حافظوا إلى حد كبير على لغاتهم الأصلية الرومانسية والتي سميت فيما بعد بـ Mozárabe أي لغة أو لهجة المستعربين والتي استمر التحدث بها وكتابتها بالحروف العربية حتى نهاية القرن الحادي عشر. وكانت أيضا تستخدم من قبل المولدين، وهم الذين أسلموا من سكان الأندلس الأصليين. وحتى العرب المسلمون كانوا يستخدمونها ولو بدرجة أقل.

وما زال حتى يومنا هذا ما يقرب من ألفي عائلة تنحدر من هؤلاء المستعربين القدماء يقيمون في مختلف المدن الإسبانية وخاصة في مدينة طليطلة. وما زال الكثير منهم محافظا على العديد من التقاليد والعادات والطقوس الدينية التي يمارسونها في المناسبات الخاصة. وبعد طرد العرب المسلمين من تلك المدينة سنة 1085 بقيادة الملك ألفونسو السادس طالبت كنيسة روما بإلغاء الطقوس الدينية للمستعربين والتي كانت تمارس في ست كنائس مختلفة بهذه المدينة. غير أن المستعربين تمسكوا بتراثهم ذاك مما اضطر كنيسة روما بقبول اختيارهم. وقد تمتعت جالية المستعربين بطليطلة بميزات مدنية كبيرة منها استقلاليتهم الجزئية بأن كان لديهم قواد وإداريون سواء خلال وجود العرب المسلمين أو بعد إخراجهم من طليطلة. وإلى جانب الطقوس الدينية الخاصة، كانت لهم موسيقاهم وفنونهم.

ولم تقتصر أماكن تواجد المستعربين على طليطلة لكونهم كانوا منتشرين في مدن مهمة أخرى. ففي مدينة سرقسطة كان هناك عدد كبير منهم وكان لديهم حي خاص بهم. وكانوا متواجدين أيضا في مدن أخرى مثل بلنسية وقرطبة.

ومفردات هذه اللهجة، بالإضافة إلى استخدامها كما مرّ في الموشحات والأزجال،



ورد الكثير منها في مؤلفات علمية ككتب الطب والبيطرة والصيدلة في الأندلس. استخدمها الطبيب القرطبي ابن جلجل (ت 994) والتونسي ابن الجزار (898980) وابن وافد من طليطلة (9971074) والطبيب ابن جناح (9901050) من سرقسطة والذي كان يدين بالديانة اليهودية. وكذا ابن البيطار (11971248) الصيدلي والعالم النباتي.

3-3- الأعجمية

يمكن أن نعرّف الأعجمية المساة بـ Aljamiado بكونها اللغة الإسبانية التي كان يتحدث بها العرب المسلمون وبشكل خاص المورسكيون. وتشكل النصوص الأدبية المكتوبة بالأعجمية المورسكية المؤرخة في نهاية القرن الخامس عشر والقرن السادس عشر وثائق مهمة تبين ازدهار هذه اللهجة وانتشارها بين طبقة من سكان الأندلس. والأعجمية كما سبق هي لغة رومانسية مكتوبة بحروف عربية. تشتمل على مفردات عربية وإسبانية وتتضمن الكثير من الاقتباسات القرآنية. وتميزت بكونها لغة شعبية، بها الكثير من الأخطاء الإملائية والنحوية وكانت تستخدم مفردات مهجورة إلى حد كبير. وفي رأي عدد من الباحثين فإن الكثير من تلك المفردات المهجورة تم الحفاظ عليها بفضل المورسكيين الذين استخدموها في نصوصهم. ودراسة الأعجمية تمنح الفرصة للدارسين للتعرف على الجانب المعجمي لهذه اللهجة بالإضافة إلى الوقوف على التأثيرات التي تركتها اللغة العربية في اللغة والأدب الإسبانيين.

وعندما استعاد الملوك الكاثوليك مدينة غرناطة وأزاحوا الملك النصري عن الحكم تم التوقيع على معاهدة بتاريخ 25 نوفمبر 1491 يلتزم فيها الحاكمون الجدد بالسماح للمسلمين بممارسة طقوسهم الدينية ولغتهم، غير أنهم لم يلتزموا بها في الواقع. ففي نهاية القرن الخامس عشر قام الكاردينال خيمينيث تسنيروس (14361517) والذي كان مقره بمدينة طليطلة بإجبار السكان المدجنين والمورسكيين على ترك ديانتهم الإسلامية واعتناق المسيحية. غير أنهم تمردوا على هذا القرار ولجأوا إلى حي البائسين المحاذي لجبل غرناطة وإلى منطقة البوخاراس القريبة من المدينة. وفي بداية القرن السادس عشر أمر الكاردينال المذكور بتنصير المسلمين بالقوة. هذا علما بأن رجل الدين هذا كان عضوا بارزا في محاكم التفتيش الإسبانية الرهيبة والتي مارست كل أنواع القتل والتعذيب والحرق ضد غير المسيحيين. وتكررت حالة غرناطة في



مدن وأقاليم أخرى من شبه الجزيرة الإيبيرية ومملكة قشتالة. «ففي السابع عشر من فبراير 1502 صدر أمر جديد يخير المدجنين بين اعتناق المسيحية أو الهجرة. وفي اقليم أراغون وبلنسية وقع ذلك في عام 1526. ظهر بعد هذا التاريخ اسم الموريسكيين والذي كان يضم مجاميع مختلفة من أصول متشابهة لكنها كانت مختلفة في ظروفها الاجتماعية والدينية» (Gómez، 2000: 73)

والمورسكيون اعتنقوا الدين المسيحي ظاهريا لكنهم استمروا مسلمين قلبا واعتقادا وسلوكا ومارسوا الطقوس الإسلامية في سرهم وفي ساعات خلوتهم، متمسكين بفكرة التقية التي أباحها لهم فقهاؤهم لتفادي الضغوط التي كانت مسلطة عليهم من قبل السلطات الدينية المسيحية. وكانت تلك السلطات تشك في ولائهم للدين الجديد وتراقبهم عن كثب لمعرفة إيمانهم الحقيقي. وقد أدت تلك الظروف إلى أن ينسى هؤلاء جزءا من اعتقاداتهم وطقوسهم وأصبحت ثقافتهم أقل ثراء مما كانت عليه. وكانوا أيضا عرضة للرقابة الدائمة فوجدوا أنفسهم مضطرين على تسليم كتبهم وترك أبواب دورهم مشرعة وخاصة أيام الجمعة كيلا يؤدوا صلاة الجماعة سرا. تخلوا كذلك عن عادة الاغتسال في الحمامات ومنعوا من استعمال لغتهم وأجبروا على ارتداء الزي الذي كان يرتديه المسيحيون. لم يكن أيضا مسموحا لهم صيام رمضان، وبالتالي كان الهدف هو القضاء على هويتهم الخاصة.

لذا يمكن القول إن الأعجمية تشكل التقاء عضويا بين اللغتين الرومانسية والعربية، الرومانسية في ثرائها القديم وتراكيبها المهجورة، والعربية في تراجعها وتدهور مستواها. وتعود النصوص المكتوبة بالأعجمية إلى المسلمين الأواخر في شبه الجزيرة الإيبيرية، وهي مكتوبة بخط اليد وتم إخفاؤها خوفا من الرقابة في الكهوف والسقوف وشقوق الجدران. وبعد طرد المورسكيين من هذه البلاد بقيت نصوصهم مخفية في أماكنها لقرون طويلة، وجرى أول اكتشاف مهم لتلك النصوص في بلدة بإقليم سرقسطة تلتها اكتشافات جديدة في مناطق متعددة من تراب الأندلس مثل بلنسية وغرناطة.

ونتيجة لذلك الاختلاط بين اللغات وكتابتها فقد برزت جملة من الاحتمالات بخصوص ذلك حسب مستوى المعرفة بلغة أو بأخرى وهي: اللغة العربية مكتوبة بحروف عربية، الرومانسية المكتوبة بحروف عربية (الأعجمية)، الرومانسية

المكتوبة بحروف لاتينية، العربية المكتوبة بحروف لاتينية.

أما فيما يخص استخدام الموركسيين للحروف العربية في كتابة الأعجمية فهناك الكثير من الآراء التي تفسر هذه الظاهرة الاستثنائية. هناك من يعتقد بأن هؤلاء الموركسيين كانوا يجهلون الحروف اللاتينية على الرغم من معرفتهم باللغات الأعجمية. وهناك من يظن بأنهم تمسكوا بتلك الحروف لكونها تجمعهم بقرنائهم المسلمين ولكونها حروف القرآن، وعليه فإن ذلك الأمر يدخل في محاولة الحفاظ على الهوية. وهناك من يعزو تلك الكتابة إلى محاولة الموركسيين إخفاء مضامين نصوصهم وجعلها غير مفهومة بالنسبة للرقابة الدينية والسياسية والتي كان أصحابها في العموم يجهلون الكتابة العربية.

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الظاهرة ليست مقتصرة على الأعجمية لأن من المعروف أن لغات أخرى قبلها سارت على نفس النهج مثل الفارسية والأردو والسواحيلية وغيرها.

وتصور الكتابات بهذه اللغة مراحل وتاريخ زوال الموركسيين من هذه الجزيرة. ولم يكن هؤلاء مجرد طبقة من العمال والفلاحيين والصناع التقليديين فقط، بل كان من بينهم عدد لا بأس به من المتعلمين والمثقفين. وعلى الرغم من أن محاكم التفتيش قد دمرت الكثير من آثار الموركسيين الأدبية فما زالت محفوظة إلى يومنا هذا في أكثر من مئتي مخطوطة. تتناول تلك النصوص مواضيع شتى منها الدينية والقانونية والأدبية الروائية والشعرية. وتشتمل أيضا على الكثير من الوثائق القانونية الخاصة بالتجارة أو البيع والشراء، بالإضافة إلى موضوعات أخرى مثل الرحلات أو النثر التعليمي. ولم تخلُ تلك الكتابات وخاصة في المرحلة الأخيرة من وجود الموركسيين في الأندلس من مضامين خرافية وسحر وأدعية وغيرها.

4 - تعليم اللغة العربية في إسبانيا: مراجعة تاريخية

4-1- البدايات

لم يكن لإسبانيا تقليد في تعليم العربية ودراستها أكاديميا كما جرى في بلدان أوروبية أخرى مثل فرنسا أو ألمانيا، على الرغم من أنّ العربية وآدابها يشكلان عصبا مهما من تاريخ هذا البلد حين اختلط العرب المسلمون مع السكان الأصليين فكان



الأندلس بتاريخه وثقافته وعلمه وفلسفته. وربما كان الاحتكاك بين الثقافتين العربية الإسلامية والإسبانية لقرون خلت والذي لم يتسم دائما بالتعايش الكامل ولا السلام الدائم وراء هذا الإهمال والتخوف والتعامل مع تلك الثقافة بحذر وتخوف أحيانا.

نبعت بدايات الاهتمام بالعربية في إسبانيا على أيدي بعض من رجال الدين المسيحيين بهدف الاطلاع على تعاليم الإسلام لنقدها والاعتراض عليها.

وفي نهاية الثلاثينيات من القرن الماضي قام القس والأستاذ بالجامعة المركزية بمدريد «ميغيل آسين بلاثيوس» بنشر واحد من أوائل كتب تعليم العربية في إسبانيا بعنوان «منتخبات من العربية الفصحى ومعجم للعناصر النحوية». يقول المؤلف في مقدمة كتابه: «لدراسة اللغة العربية في منهاج كلية الفلسفة والآداب هدف علمي وحيد: تمكين الطلبة من تفسير وفهم النصوص المطبوعة منها والمخطوطة الضرورية لفهم التاريخ السياسي والثقافي للإسلام وبشكل أساسي الإسلام الاسباني» (Asin، 1959: 5)

تركز الاهتمام إذن على تعلّم العربية بالقدر الذي يسمح للطالب ترجمة النصوص متجاوزا قواعد النحو والصرف اللازمة للتحدث أو الكتابة بصورة صحيحة. والقواعد القليلة التي يشتمل عليها الكتاب لا تعرض بشكل منتظم ولا تلتزم الدقة العلمية لأن الهدف الأساسي هو معرفة العربية بصورة عملية تفي بالغرض المذكور سابقا. وتم التأكيد على الأفعال الصحيحة السليمة والأسماء التي تخلو من الشذوذ في قواعدها وصرفها لتسهيل الأمر على المتعلمين. وتتبعُ شروح القواعد منتخبات من النصوص تستخدم بصفة تمرينات تطبيقية لممارسة الترجمة وهي الجانب الأكثر أهمية لهذا المنهج. واختيرت النصوص من كتب مطبوعة أو مخطوطة لها صلة بتاريخ الإسلام الاسباني. ومن الملاحظ أن النصوص جميعها جاءت مشكّلة لتسهيل قراءتها في المستوى الأول، وتفادى المؤلف تضمين نصوص شعرية لظنّه أنها أصعب من النثر.

تلا «آسين بلاثيوس» في نشر كتاب لتعليم العربية تلميذه المستعرب المعروف «إميليو غارثيا غوميث» حيث أصدر كتابا جديدا بعنوان «نصوص عربية منتخبة للمبتدئين» عام 1943. أثنى المؤلف على أستاذه لتأليفه الكتاب المذكور سابقا، مؤكدا أن عمل «آسين بلاثيوس» قد حرر أساتذة اللغة العربية في الجامعات الإسبانية من الحاجة إلى المصادر الأجنبية لدراسة اللغة العربية. تلك المصادر التي كانت ضرورية

حتى صدور ذلك المؤلَّف.

سار «غارثيا غوميث» على نهج أستاذه في تأليف منهجه، حيث عمل على اختيار عدد من النصوص القديمة يليها معجم مصغر لشرح الكلمات الواردة في النصوص. لجأ المؤلف في انتخابه للنصوص إلى عدد من الكتب التي تعود غالبيتها لمؤلفين أندلسيين ومنها:

كتاب «ألف باء» للمؤلف المالقي يوسف بن الشيخ البلوي (11231207) والذي تناول منه عشرة نصوص تعالج موضوعات موسوعية مختلفة. واقتبس ثمانية عشر نصا من كتاب «مختصر روض الرياحين في مناقب الصالحين» لعبد الله بن أسعد اليافعي. وكان هذا صوفيا من اليمن وتتحدث نصوصه عن الزهد والتعفف في الحياة. وأخذ ستة وعشرين نصا قصيرا من كتاب «حدائق الأزهار في مستحسن الأجوبة والمضحكات والحكم والأمثال والحكايات والنوادر» لأبي بكر محمد بن عاصم (13591426) الوزير الغرناطي ومؤلف كتاب «التحفة» في الفقه المالكي.

واختار نصا طويلا من كتاب «زهر الكمام فيما يتعلق بأخبار سيدنا يوسف الصديق» لعمر بن إبراهيم الأنصاري الأوسي وهو من مدينة مرسية وعاش في القرن الثالث عشر.

ثم نص من كتاب «نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب» للمقري التلمساني (15781632). يليه نص بعنوان «باب علامات الحب» مأخوذ من كتاب «طوق الحمامة» لابن حزم الأندلسي (9941064).

وفي آخر الكتاب أشار المؤلف إلى مفاتيح بعض البحور الشعرية العربية التي جاءت عليها الأبيات الشعرية القليلة التي تزين بعض نصوص الكتاب.

وباختصار، فقد جاء نشر هذين الكتابين ليكونا عونا لدارسي العربية الذين لم يكن لديهم قبل ذلك أي منهج خاص لطلبة العربية من المتحدثين باللغة الإسبانية. وكما تم بيانه من قبل فإن الهدف الأساسي من هذين الكتابين كان تعويد الطالب على مواجهة نص عربي لدراسته وترجمته من أجل فهم التاريخ الأندلسي والثقافة الأندلسية. ولم يكن الغرض بأي شكل من الأشكال أن يلم الدارس باللغة بهدف استخدامها لغة للتواصل أو وسيلة للتعرف من خلالها على واقع العالم العربي الحديث في ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

2-4- الاستمرارية

على المستوى الرسمي عانت العربية لعقود طويلة من إهمال المؤسسات المعنية والجامعات. فعلى الرغم من أهميتها لكونها لغة قوم تعايشوا مع سكان شبه الجزيرة الإيبيرية وصنعوا تاريخا مشتركا وتركوا أثرا واضحا في حياة السكان الأصليين، سواء في العمران أو الزراعة أو التقاليد أو الطعام وبشكل خاص في اللغة الاسبانية التي تضم ما يزيد على أربعة آلاف كلمة من أصل عربي، على الرغم من ذلك فهي لم تلق الاهتمام الكافي من لدن المسؤولين.

غير أن الجهات المعنية تداركت هذا النقص وأدركت أهمية هذه اللغة على المستوى العالمي لكونها لغة حية للتواصل لما يزيد على أربعمئة مليون إنسان ولغة لممارسة الشعائر الدينية لما يزيد على مليار ونصف من المسلمين. بالإضافة إلى ذلك فهي لغة ثقافة وحضارة لها تراث ضخم من الأدب والفلسفة وشتى العلوم.

لذلك فقد أنشئت العديد من المراكز والأقسام الجامعية ومدارس اللغات لتعليمها للراغبين من أبناء الشعب الإسباني. وتمت ترجمة العديد من النتاجات العلمية والأدبية من العربية إلى الإسبانية وتم تكوين الكثير من المستعربين الذين يقومون على تدريس العربية بتلك المراكز.

كما سبق وقلنا فقد كان الهدف من تعليم العربية في إسبانيا حتى سنوات قليلة مضت هو اكتساب حد أدنى من التكوين بالاطلاع على نحو وصرف اللغة وأسلوب مراجعة المعاجم بهدف التمكن من دراسة المصادر الكلاسيكية والكتب والمخطوطات التي تتناول تاريخ وأدب وفلسفة وعلم الأندلس. ولم يكن العالم العربي والإسلامي المعاصران ليدخلا ضمن اهتمام تلك الدراسات. ولم يكن مدرسو اللغة ولا طلابها يحرصون على تعلم العربية بصفتها لغة حية وأداة للتواصل لمئات الملايين من البشر. لذا فقد كانوا يشعرون بالرضا لمجرد تعلمهم شيئا من تراكيب النحو العربي وعدد محدود من المفردات وكيفية استعمال المعاجم مما يساعدهم على ترجمة النصوص القديمة والاطلاع على محتوياتها. ولا يشك أحد في أهمية ما أنجزه الكثير من المستشرقين والمستعربين من خلال بحوثهم ونشرهم للكثير من النصوص القديمة للعصر الوسيط التي كانت منسية على رفوف المكتبات. أما عدد الذين بلغوا مرحلة التمكن من اللغة واستخدامها بكونها لغة تواصل وتحدث فلم يتسنّ إلا



للقليل ممن حالفهم الحظ للإقامة في بلد عربي لفترة من الزمن والتواصل بهذه اللغة مع السكان العرب.

ومنذ ثلاثة عقود تقريبا توجهت الدراسات العربية في إسبانيا نحو منحى آخر، حيث أدرك أساتذة العربية وطلابهم بأن هذه اللغة ليست من اللغات الميتة كما هو الحال مع اللاتينية، وأن العربية بالإضافة إلى كونها لغة التواصل اليومي للملايين من الناس فهي أيضا لغة علم وأدب وثقافة ودين. وهي أيضا اللغة الرسمية لاثنين وعشرين بلدا تشكل ما يدعى بالعالم العربي. وكذا لغة للشعائر الدينية لأكثر من مليار ونصف من المسلمين. وكل هذا يبوئها مكانة تحسد عليها، ويكفي أن نذكّر بكلمات الكاتب الإسباني «كاميلو خوسي ثيلا» الحائز على جائزة نوبل للآداب عام 1989 حين قال إن العربية ستكون من لغات المستقبل إلى جانب الصينية والانكليزية.

ذلك الوعي بأهمية العربية الحديثة كلغة علم وحديث دفع الكثير من الأساتذة إلى البحث عن مناهج جديدة وحديثة وفعالة لتعليم العربية للطلاب والابتعاد عن كتب التعليم القديمة والتي عفا عليها الزمن في أسلوبها ولغتها ونصوصها المستقاة من كتب التراث والتي تمتاز بالتعقيد والبعد عن روح العصر بحيث تنفّر الدارس وتبعده عن الهدف. وهكذا بدأت تظهر إلى الوجود مناهج جديدة لتعليم العربية تعتمد أساليب حديثة باستخدام الوسائل السمعية البصرية، من خلال نصوص وتمارين تعبر عن حياة العرب المعاصرين واستخدام مفردات حديثة ومعاصرة ومبسطة إلى حد ما مستقاة من اللغة الصحفية المبسطة وخاصة في المستويات البدائية.

«ومن المفيد أن نذكّر بدور مدارس اللغات الرسمية في إسبانيا والتي بها أقسام للغة العربية وتعد اليوم بالعشرات. تركز تلك المدارس على تعليم اللغة العربية للتواصل ولا تصر كثيرا على تعلّم قواعد النحو والصرف. لكن هذا لا يعني بأن الطلاب يكونون بعيدين تماما عن طبيعة المجتمع العربي ونتاجاته الأدبية والثقافية لأن الكثير من الأساتذة يتعرضون لتلك المظاهر ولو بإيجاز. يقضي الطالب فيها خمس سنوات ويدرس خمس ساعات أسبوعية تمنحه في النهاية الكفاءة اللازمة للتحدث بالعربية بصورة معقولة»(Saleh، 2000: 238)

ومن جهة أخرى، تعمل الجامعات الإسبانية على منح شهادة الليسانس (البكالوريوس) في اللغة العربية وآدابها، حيث توجد ثماني جامعات رسمية بها هذا



الاختصاص موزعة على الخريطة الإسبانية. ففي مدريد جامعتان تقومان بتعليم هذا الاختصاص وجامعات أخرى في مدن برشلونة وأليكانتي وغرناطة وإشبيلية وقادش وسلامنكا.

وتمتاز دراسة فقه اللغة العربية في الجامعات بكونها لا تقتصر على تعليم اللغة بل تتسع لتشمل علوم الصرف والنحو وتتعرض للأدب العربي والتاريخ والفلسفة وما إلى ذلك مما يجعل الساعات المخصصة للعربية أقل مقارنة مع مدارس اللغات. والهدف كما هو معلوم هو أن يتخرج الطالب وهو يلمّ بجوانب من تاريخ العرب والمسلمين وثقافتهم بشكل عام.

وفي عام 2006 تم إنشاء البيت العربي في مدريد وهو مؤسسة تعود لوزارة الشؤون الخارجية والتعاون الإسبانية وتقوم بأنشطة كثيرة كإقامة الندوات والدورات والمحاضرات وعرض الأفلام السينمائية، بالإضافة إلى تدريس اللغة العربية. هناك خمسة مستويات تعليمية وكورسات صيفية ودورات متخصصة مثل عربية الصحافة أو الاقتصاد وغير ذلك، وتتم الدراسة بواسطة مناهج حديثة تعتمد الوسائل السمعية البصرية.

وفيما يتعلق بالمناهج الحديثة المستعملة في إسبانيا لتعليم العربية، فقد بقي لسنوات طويلة منهج «من الخليج إلى المحيط» الذي تم إنجازه في بيروت في جامعة القديس يوسف، المنهج الأكثر استعمالا في معظم مراكز تعليم العربية سواء منها الجامعات أو مدارس اللغات أو المراكز الأهلية التي تكثر أيضا في المدن الكبيرة مثل مدريد وبرشلونة. ويضم هذا المنهج كتابين للطالب كجزء أول وجزء ثان، ولكل جزء كتاب للمعلم. ويشتمل على أشرطة كاسيت لسماع الحوارات المختلفة في كل وحدة من الوحدات، وكذلك مجموعة من السلايدات (الصور الثابتة). وقد تخرجت أجيال عديدة من الجامعات ومدارس اللغات والمراكز الأهلية بعد أن تعلمت التحدث بالعربية من خلال دراسة هذا المنهج.

وتلت هذا المنهج كتب أخرى ومواد جديدة منها «لنغوافون» الذي تبع الاسلوب الحديث في التعليم أيضا. واستخدم الكثير من الأساتذة مواد تعليمية موجهة للطلبة العرب مثل «افتح يا سمسم» الذي أنجزه التلفزيون الكويتي، أو «المناهل» الذي قام بإعداده التلفزيون الأردني.



ثم ظهرت مواد جديدة أخرى مفيدة لتعليم العربية مثل مجلة «مختارات» التي يصدرها معهد العالم العربي في فرنسا. وصدرت أيضا مجلة «العربية» في مدينة مالقا الإسبانية من مدرسة اللغات الرسمية في بداية التسعينيات (19931995)، ثم توقفت بعد صدور ستة أعداد منها فقط.

ثم إن الطلبة الإسبان عثروا على طريقة جديدة لتحسين لغتهم العربية بدراسة دورات سنوية أو صيفية في بلدان عربية مثل تونس والمغرب ولبنان والأردن وغيرها. فمعهد بورقيبة للغات الحية في مدينة تونس اكتسب شهرة كبيرة بين طلاب العربية في الغرب عموما وفي إسبانيا بصورة خاصة. وجامعة محمد الخامس بالرباط تقوم سنويا بتنظيم دورات دراسية وخاصة في فصل الصيف يحضرها الكثير من طلاب العربية من أوروبا وأمريكا. وتقوم بنفس النشاط الجامعة الأردنية في عمان وجامعة اليرموك في إربد. ويتكرر نفس الأمر في جامعة القديس يوسف في بيروت.

وفي السنوات الأخيرة دخلت أو نشرت الكثير من كتب تعليم العربية في إسبانيا تعتمد الطرق التعليمية الحديثة السمعية البصرية وتحاول تبسيط القواعد والصرف وتشتمل على نصوص مفيدة وقريبة من رغبات الطلاب[1]. إلى جانب تلك المناهج نشرت كتب تكميلية مثل نوادر جحا[2] المنتخبة التي تضم تمارين وشروح نحوية وصرفية، بالإضافة إلى ترجمة النصوص والاستماع إليها ضمن قرص مدمج.

وعمل بعض المستعربين على نشر قواميس عربيةإسبانية وإسبانيةعربية قدمت خدمة كبيرة لدارسي العربية من الإسبان ودارسي الإسبانية أيضا من العرب[3].

1- من بينها:

ـ «الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها» الذي قامت بنشره المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1988.

- Haywood – Nahmad" .(1990) Nueva gramática árabe ."Madrid :Coloquio.
- Riloba ،Francisco" .(1973) Gramática árabe – española ."Madrid :Edi6.
- Paradela ،Nieves" .(1998) Manual de sintaxis árabe ."Madrid :UAM.
- Saleh ،Waleed4) ª ed" .(2008 .Curso práctico de lengua árabe I ."Madrid :Ibersaf.
- Saleh ،Waleed" .(2002) Curso práctico de lengua árabe II ."Madrid :Ibersaf.

2- Saleh، Waleed y Teófilo Gallega (2010). "Historias jocosas de Yuha". Madrid: Ibersaf.
Grupo Arab: W. Saleh، T. Gallega، M. Cabello، V. C. Navarro (2ªed، 2007). "Cuentos tradicionales árabes". Madrid: Ibersaf.

3- Corriente، F. (3ª ed. 1991). "Diccionario árabe – español". Barcelona: Herder.
Cortés، Julio (1996). "Diccionario de árabe culto moderno". Madrid: Gredos.



وظهرت كذلك قواميس صغيرة للجيب يقتنيها عادة الطلاب وكذا السياح الذين يقصدون البلدان العربية في سفراتهم سواء للسياحة أو للإقامة أو للعمل.

3-4- تعليم اللهجات العربية

رافق تعليم اللغة العربية الفصحى في الجامعات والمراكز الإسبانية اهتمام خاص باللهجات العربية المتنوعة. كانت اللهجة المصرية في البداية هي المطلوبة أكثر من غيرها لكونها منتشرة ومعروفة من قبل غالبية متحدثي اللغة العربية الذين ألفوا سماعها في الأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزيونية والمسرحيات، بالإضافة إلى تواجد المواطنين المصريين في العديد من الدول العربية قصد الإقامة أو العمل. لذا فقد كانت هذه اللهجة هي الأكثر جاذبية لمتعلمي العربية من الطلاب الإسبان، خاصة بين هؤلاء الذين كانوا يتوجهون إلى مختلف المدن المصرية في فصل الصيف للدخول في كورس دراسي من أجل تقوية لغتهم العربية. ثم انصب الاهتمام بعدها على اللهجة السورية اللبنانية حيث أخذ الطلب يزداد عليها قبل بدء الانتفاضات الشعبية في 2011.

غير أنه قد أصبحت في السنوات الأخيرة لهجات شمال أفريقية وخاصة اللهجة المغربية هي الأكثر استقطابا للطلبة بسبب قرب المغرب جغرافيا من إسبانيا ولوجود ما يزيد على مليون مواطن من أصول مغربية يقيمون في إسبانيا. لذا فقد دخل تعليم هذه اللهجة إلى المناهج الدراسية في بعض الجامعات التي لديها اختصاص في الدراسات العربية مثل جامعة أوتونوما وكومبلتنسي بمدريد وجامعة غرناطة وأليكانتي.وأصبحت مادة اختيارية في جامعات أخرى ليس بها هذا الاختصاص مثل جامعة مرسية. ويقوم البيت العربي الذي سبق ذكره بإعطاء دروس في عدة مستويات بالدارجة المغربية وتلقى استقبالا حسنا من الطلاب خاصة وأن بعض تلك الدروس تكون أيام السبت لمنح الفرصة لهؤلاء الذين لا تسمح لهم ساعات العمل لحضور مثل هذه الدروس أيام الأسبوع الأخرى.

وتخصص عدد من المدرسين بتعليم الدارجة المغربية، بعضهم من أصول مغربية والبعض الآخر من الإسبان الذين درسوا أو أقاموا في المغرب لفترات طويلة وأصبحوا يجيدون اللغة المحكية لهذا البلد. وعمل بعضهم على تهيئة ونشر كتب



ومناهج لتعليمها، وازداد الطلب على تعلمها من طرف طلاب العربية[1]. ومن الجدير بالذكر أن الهدف من تعلم الدارجة المغربية يكون أحيانا بدافع اقتصادي أو تجاري لكون بعض المتعلمين يعملون في هذه الميادين وتربطهم بالمغرب علاقات تجارية لأن الكثير من الشركات والمصالح الإسبانية نقلت أنشطتها إلى هذا البلد الجار بسبب الأزمة الاقتصادية التي ما زالت تعصف بدول المجموعة الأوروبية منذ سنة 2008. لذا فقد وجدت بعض رؤوس الأموال الإسبانية ملاذا في المغرب لتنمية اقتصادها وتحقيق بعض الأرباح والتي لم يعد من السهل كسبها في إسبانيا.

4-4- تعليم العربية والدارجة المغربية لأبناء جالية المغرب

اهتمت الجهات الرسمية الإسبانية بتوفير إمكانية دراسة العربية الفصحى والدارجة المغربية لأبناء هذه الجالية الذين قدموا من بلادهم أو الذين ولدوا في إسبانيا ولم يحالفهم الحظ بالتحدث أو الاستماع إلى الفصحى أو العامية المغربية إلا بصورة ضيقة لا تتعدى الاستعمال المنزلي في حدود العائلة. ونفس الأمر ينطبق على البالغين الذين جاؤوا إلى إسبانيا للعمل ولم يعودوا يستعملون العربية سواء الفصيحة أو العامية إلا في نطاق محدود. لذا فقد عملت وزارة التربية الإسبانية على تأهيل مدرسين في المدارس الابتدائية والثانوية لإلقاء دروس اللغة العربية على هؤلاء الطلاب من أجل الحفاظ على لغتهم الأم. وقامت أيضا بعض الهيئات الرسمية والبلديات بتنظيم دورات لتعليم العربية للبالغين من العمال والعاملات والعاطلين وربات البيوت. ويأتي ذلك تلبية لطلب إدارة الاتحاد الأوروبي الذي ينصح البلدان الأعضاء بتنظيم دورات دراسية عاجلة لتعليم لغة وثقافة البلد الأصلي ضمن المناهج الدراسية وبالتعاون مع بلدان قدوم المهاجرين.

وترمي تلك المحاولات إلى إيجاد جو من التلاقح الثقافي والثراء اللغوي ولكي لا يفقد المهاجرون لغاتهم الأصلية وأحد أهم عناصر هويتهم الخاصة.

١- منها:

Moscoso García، F. y Rodríguez García، O. (2013).بشويّة بشويّة “Un manual A1 para el aprendizaje del árabe marroquí”. Almería: Albujayra.

Herrero Muñoz - Cobo، B. (2011). “!Habla árabe marroquí¡ Método para principiantes”. Madrid: Ibersaf.



ومن المعلوم أن أعداد المهاجرين المغاربة إلى إسبانيا بدأت بالتزايد اعتبارا من بداية التسعينيات حيث عرفت تلك الفترة ازدهارا اقتصاديا. ثم إن قانون لم الشمل العائلي ساعد على قدوم الآلاف من الأطفال والنساء للالتحاق بمعيليهم من العاملين في هذا البلد. وأدى ذلك إلى ظهور الحاجة إلى تعليم هؤلاء القادمين الجدد. ومع أن غالبية الأطفال انضموا إلى المدارس الإسبانية وأخذوا يتكونون باللغة الإسبانية، فقد برزت ضرورة تعليمهم اللغات الأصلية لبلدانهم.

ويرى الكثير من المختصين أن تمسك المهاجرين بلغاتهم الأصلية أمر إيجابي يساعد على التعايش الثقافي في الأقسام الدراسية من خلال ممارسة بعض الأنشطة التي تدخل ضمن التنوع الثقافي الذي يثري العلاقات الانسانية. ويؤدي أيضا إلى أن يرى التلميذ المغربي في هذه الحالة عناصر هويته الأصلية أمرا إيجابيا يساعده على تقبل خصوصيته بشكل طبيعي. وكل ذلك يتم بموازاة تعلم التلميذ للغة الإسبانية التي ستكون لغته الأساسية لدراسة معظم المواد الدراسية الأخرى. ولا يغيب على أحد أهمية دور المدرسين والآباء لتحقيق الأهداف المرجوة من تلك الكورسات الدراسية، فبدونهم يصعب التقدم وتتعثر العملية التعليمية.

وقد يكون من المفيد التذكير بأنه تم التوقيع على عدد من الاتفاقيات الثقافية بين المؤسسات الإسبانية والمغربية من أجل تسهيل تعليم اللغة العربية والثقافة المغربية للطلاب المنتمين إلى الجالية المغربية وذلك لتنامي أعدادهم قبل الأزمة الاقتصادية الأوروبية.

ولا تخلو العملية التعليمية من بعض المشاكل حيث تصطدم مضامين بعض الدروس مع تقاليد ومعتقدات العوائل التي ينتمي لها بعض التلاميذ. يعترض بعض الآباء مثلا على دروس الموسيقى أو دروس التربية الرياضية للفتيات لاعتقادهم بأن مثل هذه المواد تتناقض مع العادات الاجتماعية التي تربوا عليها. وفي مثل هذه الحالات تبذل المراكز التعليمية جهودا من أجل التوصل إلى حلول منطقية لا تضر بالتلاميذ ولا تضع عوائلهم في مواقف محرجة.

5- التصورات الشعبية عن اللغة العربية

نشرت إحدى الصحف اليومية الإسبانية بتاريخ[1] 31 مارس 2014 مقالا تتحدث فيه عن مستوى الصعوبة في تعلم اللغات بالاعتماد على دراسة قام بها معهد الخدمات الخارجية لحكومة الولايات المتحدة الأمريكية والتي صنّفت العربية في المستوى الأول من حيث التعقيد. وتكمن صعوبة هذه اللغة حسب الدراسة في قلة المفردات التي تتشابه مع مثيلاتها في اللغات الأوروبية، وفي قلة استخدام اللغة المكتوبة للحركات مما يؤدي إلى صعوبة في القراءة.

وتحتل اللغة العربية حسب معلومات المعهد المذكور قمة الهرم في الصعوبة، وهي بحاجة إلى 2200 ساعة للتمكن منها بشكل أساسي. تليها في الصعوبة حسب هذا المصدر الصينية واليابانية والكورية. في حين أن لغات مثل الفنلندية أو الكرواتية أو الهنغارية أو التشيكية أو التركية أو الفيتنامية تحتاج إلى نصف عدد تلك الساعات، أي 1100 ساعة. وأخيرا فئة اللغات التي تعد سهلة ولا تحتاج سوى 600 ساعة لتعلمها مثل الدنماركية والفرنسية والإيطالية والإسبانية والبرتغالية والرومانية.

وفيما يخص ترجمة اللغة العربية إلى لغات أخرى يتحدث أحد المواقع المهتمة بالثقافة العربية[2] عن الصعوبات التي ترافق عملية الترجمة هذه. يعلل الموقع ذلك بالقول إنّ اللغة العربية لغة غنية ومرنة وبها الكثير من المترادفات، وإنّ لكل كلمة معنى محددا وآخر مجرّد مما يجعل ترجمتها ذات احتمالات عديدة. من ناحية أخرى تعدّ العربية لغة رياضية لوجود جذر ثلاثي تُشتق منه الأسماء والصفات حيث يبعد إمكانية الخطأ. ويورد الموقع أيضا أسبابا أخرى للدلالة على صعوبة العربية ومنها عدم وجود تركيب خاص للمبني للمجهول وعدم استخدام فعل الكينونة كما هو الحال في اللغة الإسبانية.

ويتساءل موقع إلكتروني آخر[3]: ما مستوى صعوبة اللغة العربية؟ وفي جوابه ينصح بالتخلي عن الأفكار المسبقة الخاصة بهذه اللغة ويؤكد على أنّ قواعد العربية

1- http://www.abc.es/sociedad/20140331/abci-lenguas-dificultad-201403281938.html (Consulta: 29/12/2016)

2- http://paginasarabes.com/2013/06/12/traducir-la-lengua-arabe-dificultades-tecnicas/ (Consulta: 29/12/2016)

3- http://www.superprof.es/blog/dificultad-lengua-arabe/ (Consulta: 29/12/2016)



بها من الشواذ أقل مما يوجد في اللغة الإسبانية. ويرى بأن سهولة أو صعوبة لغة ما هو أمر نسبيّ حسب الوقت والجهد الذي يبذله المتعلم في دراسته.

ويقوم موقع ثان بطرح سؤال[1]: هل من الصعب تعلّم العربية؟ ويأتي جوابه على هذا السؤال الذي يتكرر باستمرار فيقول: غالبية الذين يجيبون على هذا السؤال يكون جوابهم بالإيجاب دون أن يتجشموا عناء تجربة ذلك شخصيا. فالعربية ليست صعبة وإنما هي بحاجة إلى وقت أطول لتعلمها لخصوصية أصواتها وعدم استخدام الحركات في الكتابة عادة واختلاف قواعدها ومفرداتها وانعدام صلتها باللغات الأوروبية.

وتحت عنوان «تفكيك أساطير شعبية عن الثقافة واللغة العربيين» يؤكد أحد المواقع الإلكترونية[2] على أن العربية تكتب بحروف وليس برموز كما يعتقد البعض، وأن هناك فرقا بين العربية والإسلام، لأن الأولى لغة والثاني دين وهو ما يخلطه الكثير في الغرب، وبأن كلمة الله لا تقتصر على الإسلام لأن المسلمين يعتبرون الله ربا للكون ولجميع المعتقدات والأديان. كما أن البسملة في رأي هذا الموقع ليست علامة للتشدد الإسلامي، بل هي عبارة لها استعمالات كثيرة كلها سلمية. وحجاب المرأة ليس دليلا على الخضوع للرجل.

تتميز صورة اللغة العربية في ذهن بعض الطبقات الشعبية الإسبانية ببعدها عن الواقع التاريخي واللغوي والثقافي لهذه اللغة. فهي لغة شبيهة باللغات الميتة مثل اللاتينية أو الإغريقية القديمة، وهي في أفضل الأحوال لا تتعدى كونها لغة الدين الإسلامي حيث تقتصر على أداء دور طقوسي في المساجد ودور العبادة. وهي لغة صعبة يكاد يكون من المستحيل التحكم بها والإلمام بجميع تفاصيلها حتى من طرف المختصين. وتنقصها أحيانا دقة التعبير حتى يمكن أن يُفهم منها الشيء وضده.

تنتشر بين الطبقات الشعبية وبعض طبقات المتعلمين فكرة أن اللغة العربية الفصحى لغة مصطنعة، وأنها ليست اللغة الأم لأي شعب من الشعوب العربية.

1-http://aprendiendoarabe.com/es-dificil-aprender-arabe-requiere-mas-horas-de-estudio/ (Consulta: 29/12/2016)

2- https://elartedetraducir.wordpress.com/2012/04/10/desmontando-mitos-populares-sobre-la-cultura-y-lengua-arabes-breves-apuntes/ (Consulta: 29/12/2016)



يحسبون أن التلاميذ العرب الذين يدخلون لأول مرة إلى المدرسة يواجهون صعوبة كبيرة في تعلم الفصحى لكونها لغة جديدة لم يستمعوا إليها إلا نادرا وأن لهم لغاتهم الأم وهي العامية التي يتحدثون بها في منازلهم. ومن هنا كثرت الدعوات في الغرب ومن ضمنها إسبانيا إلى إحلال اللهجات العربية المحلية محل العربية الفصحى.

والفكرة الأخرى المنتشرة بين الأوساط العامية هي أن اللغة العربية تتميز بصعوبات كبيرة وأن تعلمها إن لم يكن مستحيلا فهو يحتاج إلى جهود جبارة وسنوات طويلة تفوق طاقة الإنسان العادي. فتعلمها حسب هذا الرأي بطيء جدا والتعود على كتابتها شاق وعسير. يرى البعض بأن تشابه رسم بعض الحروف وتمييز بعضها عن بعض من خلال النقاط أمر شديد التعقيد. فالتفريق بين الباء والنون والتاء والثاء والياء، وكذا الجيم والحاء والخاء في نظر هؤلاء مهمة مكلفة ومتعبة. وتشمل هذه النظرة الأوساط الشعبية والكثير من المتعلمين وخاصة هؤلاء الذين يواجهون تعلم العربية لأول مرة. فهم لا يصدقون أنفسهم عندما يرون بأن تعلم حروف العربية لا يستغرق في الواقع سوى بعض الأسابيع.

ليس هناك من يشك في أن العربية كغيرها من اللغات لها تعقيداتها، ويعاني المتعلمون الأجانب من بعض تلك الصعوبات مثل عدم قدرتهم على التفريق بين أسماء الأعلام والأسماء أو الصفات في النصوص. ففي اللغات الأوروبية تكتب الأعلام بحروف كبيرة (capital letters) وباقي الأسماء بحروف صغيرة (small letters)، وهذا غير وارد في العربية. وتكثر الشكاوى أيضا من بعض جوانب النحو العربي الذي لا يسير على قاعدة تضبط أركانه بوضوح مثل جمع التكسير أو مصادر الأفعال الثلاثية. وهناك صعوبة من استخدام صيغة المثنى وقواعده لكونه غير موجود أيضا في لغاتهم الأمّ. وحتى الحروف التي لا يزيد عددها على الثمانية والعشرين، فيراها البعض في غاية التعقيد لكون رسم بعضها يختلف حسب موقعه من الكلمة، أي إذا وقع في أول الكلمة أو وسطها أو في آخرها.

لذا فإنه ليس من المستغرب أن نعثر على معلومات عن العربية في شبكات التواصل الاجتماعية بعناوين مثل: كيف يمكنك أن تتعلم العربية دون أن تقضي نحبك في المحاولة؟[1] في موقع بعنوان «فن الترجمة» ترد فكرة أنّ ما يتعلمه الطالب

1-https://elartedetraducir.wordpress.com/2011/06/26/como-estudiar-arabe-sin-morir-en-el-intento/ (Consulta: 29/12/2016)

في قاعة الدرس لا صلة له من قريب أو بعيد بالواقع اللغوي الذي يعيشه الشارع العربي بسبب الازدواجية اللغوية التي تختلف حسب البلدان العربية. ويشكو الموقع أيضا من قلة المناهج الجيدة المحررة باللغة الإسبانية لتعليم العربية. ويؤكد أيضا على أن مجرد تعلم الحروف يستغرق ما بين شهرين إلى ثلاثة أشهر

ويستغرب البعض ويتساءل كيف لا يتم إنشاء معهد عربي على المستوى الدولي لتعليم هذه اللغة شبيه بالمعهد البريطاني أو المعهد الفرنسي أو معهد سربانتس لتعليم الإسبانية. وكل هذه المعاهد، كما نعلم، لها مراكز في أغلب دول العالم ومنها الدول العربية ترمي إلى تعليم لغات هذه البلدان.

ونود أن نشير هنا إلى أن العربية يتم تعليمها في المدارس الإسبانية الموجودة في المغرب، ونعني بها المدارس الابتدائية والثانوية التي تقدم خدماتها التعليمية سواء للطلبة الاسبان المقيمين بالمغرب أو الطلبة المغاربة الذين يدرسون في تلك المعاهد. وهي موجودة في عدد من المدن المغربية مثل طنجة وتطوان والرباط والدار البيضاء وغيرها.

وهناك من يتبرم من عدم توفر منهجية واضحة ومتكاملة لتعليم العربية مثلما يجري في تعليم اللغات الأوروبية. ويرى البعض ايضا بأن الحركات تشكل عنصر صعوبة إضافيا تصعب القراءة بدونها وخاصة في بدايات التعلم.

وتشغل ازدواجية اللغة وتعايش العربية الفصحى مع العاميات حيزا كبيرا في التصور الشعبي والرسمي على السواء. يقول المستعرب «فيديريكو كورينتي» في مقدمة كتابه «قواعد العربية»: «من المعروف أن في العالم العربي ازدواجية لغوية. تُستخدم اللغة الفصحى في المواقف التقليدية الرسمية وهي ليست اللغة الأمّ لأي أحد حيث يتعلمها التلاميذ في المدارس، بينما يتم استخدام مختلف العاميات في الحياة اليومية وتشكل كل واحدة منها اللغة الأم للمتحدثين بها. (...) ومعرفة مستويي اللغة الفصيح والعاميّ تؤدي إلى التعرف على الواقع اللغوي العربي، وذلك لأن متحدث العامية لوحدها لن يجد طريقا للاطلاع على النصوص المكتوبة ولا يمكن له أن يفهم المواقف الرسمية ولا الاستعارات التي يستقيها متحدث العامية من العربية الفصحى. وعلى عكس ذلك فإن متحدث الفصحى فقط لا يمكنه أن يفهم حوارا بين عربيين، وليس بإمكانه أن يستخدم ما تعلمه مع شخص عربي كما لو كان ما تعلم



لغة ميتة في حين أن الأمر ليس كذلك. لذا فإن المعرفة المتوازنة للواقع اللغوي العربي تقوم على القدرة على قراءة اللغة الفصحى والحديث بإحدى العاميات العربية وهو ما يعرف باللغة الوسطى أو لغة المثقفين» (Corriente، 1984: 9-10)

وبالغ البعض في الحديث عن الازدواجية اللغوية في العربية معتبرا الصلة بين اللغة الفصيحة والعاميات العربية منقطعة تماما. ويعتبر البعض كل واحدة من العاميات لغة مستقلة، حتى أن بعض الدارسين أصبح يصنفها بصورة لغات مستقلة اللهجات المتنوعة في نفس البلد العربي. ونجد اليوم من يعتبر لهجة مدينة مراكش لغة وكذا لهجة الدار البيضاء أو طنجة أو وجدة. ونفس الشيء ينطبق على اللهجات المصرية، فهي حسب هذا المنطلق لغات، فلغة القاهرة ولغة الصعيد ولغة سيناء وهكذا.

1-5- تفنيد الأوهام الخاصة بالعربية [1]

لا بد من تكاتف الجهود سواء من قبل الجهات الرسمية المسؤولة أو من المدرسين ومراكز التعليم والجامعات من أجل دحض التصورات الشعبية المنتشرة في إسبانيا عن اللغة العربية. ومن الضروري تقريب هذه اللغة من مختلف الطبقات الشعبية وخاصة بين من لديهم رغبة في تعلمها من أجل استخدامها وسيلة للولوج بها إلى الثقافة العربية والحضارة الإسلامية.

وأدركت مؤسسة مثل البيت العربي هذه المهمة التي عبّرت عنها في موقعها الرسمي إذ ورد ما يلي: «تعتبر اللغة العربية إحدى الوسائل الهامة للتعرف على العالم العربي والإسلامي عن قرب، وتقديراً منا لهذه الأهمية، جعلت مؤسسة البيت العربي منذ إنشائها سنة 2006 تعليم اللغة العربية أحد الأركان الأساسية المعتمد عليها، وأدرجتها في جدول اعمالها منذ ذلك الحين، وذلك علما منا بالواقع اللغوي في العالم العربي وبوجود اللغة العربية في بلدنا. فمنذ البداية عملنا على تقديم خدماتنا التعليمية من خلال مركز اللغة العربية الذي يقدم دروسا في اللغة العربية المعاصرة والدارجة المغربية. وفي سنة 2012 بدأنا بإعطاء دروس في اللهجة

1- انظر مقالنا المعنون: صالح، وليد «العناصر الاجتماعية والثقافية في تعليم العربية». المنشور في:
Saleh، Waleed (2014).“Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe”. Murcia: edit.um. pp. 99-113.



المصرية والسورية واللبنانية والأردنية، كما برمجنا دروسا أخرى تفي بطلبات الشركات وبعض الخواص. هذه الدورات التعليمية موجهة للكبار والشباب ابتداء من 14 سنة، وتعطى بشكل دوري طوال السنة، تبدأ عادة في شهر (أكتوبر وتنتهي في شهر يونيو). أما في شهر يوليو فتعطى دروس مكثفة في اللغة العربية. بالموازاة مع العمل التعليمي، تقوم مؤسسة البيت العربي بالترويج ووضع مقاييس خاصة بتدريس اللغة العربية كلغة أجنبية ومطابقتها للمعايير الأجنبية وذلك من خلال تكوين الأساتذة وتطوير المناهج التعليمية وتنظيم المؤتمرات الدولية. في هذا السياق يجدر بنا الإشارة إلى مؤتمر «أربيلي» الذي تم تنظيمه في (2009 و 2012) بالإضافة إلى المؤتمر الدولي الخامس للدارجة المغربية سنة (2012)»[1].

فليس من السهل عزل اللغة العربية عن إطارها الاجتماعي والثقافي. فهذه اللغة كغيرها من اللغات يحمل كيانها رصيدا كبيرا من التراث الحضاري والإنساني الذي نما وترعرع في حضن هذه اللغة والتي أصبحت أكثر ثراء لتمثيلها هذا التراث. ومن بين أكثر تلك العناصر حضورا وتأثيرا هو الدين الإسلامي والذي يصعب فصله عن هذه اللغة لكونها اللغة الرسمية لهذا الدين ولغة التعبير لنصوصه التأسيسية وهي القرآن والحديث النبوي. فعبارة التحية الإسلامية «السلام عليكم» يمكن أن تفتح بابا واسعا أمام المدرس للحديث مع طلابه من غير الناطقين بالعربية عن ماهية هذا الدين وتاريخه وطقوسه وعدد المسلمين في العالم وغير ذلك من معلومات مفيدة لتكوين الطلاب.

وعند تعليمهم الأعداد الأولية من صفر إلى عشرة، يمكن للمدرس أن يتحدث لهم عن أصل الصفر واختراعه من قبل العالم الخوارزمي الذي اكتشف علم الجبر. ولدى تعلّم الفعل «قرأ» يستطيع المدرس إيراد بعض مشتقات هذا الفعل ومنها كلمة «قرآن» الذي سمي بذلك لكونه كتاب القراءة والحفظ الأول لدى المسلمين. ولدى تعليمهم الضمائر المنفصلة (أنا نحن أنتَ أنتِ أنتما أنتم...) يمكن للمدرس أن يتحدث عن بعض الاستعمالات الخاصة لتلك الضمائر مثل استعمال ضمير الجمع «أنتم» في التحدث مع المفرد بدافع المجاملة والاحترام. أو استخدام كلمة «حضرتكَ أو حضرتكِ» بدلا من «أنتَ وأنتِ».

1- http://ar.casaarabe.es/p/ (Consulta: 29/12/2016)



5-2- معالجة الأفكار والأحكام النمطية المسبقة

سبق وأن رأينا الكثير من الآراء المنحرفة عن اللغة العربية في إسبانيا سواء من قبل مدرسيها الأوائل الذين انصب اهتمامهم على تأريخ الأندلس وتعاملوا مع العربية وكأنها لغة ميتة، أو من طرف الطبقات الشعبية التي تمتاز نظرتهم لهذه اللغة بعدم الدقة والغموض والصور المشوهة. وعليه فمن الضروري التعرض لتلك المعلومات الخاطئة ومحاولة تصحيحها إحقاقا للحق ومن أجل وضع الأمور في نصابها.

إن خير ما يمكن أن يتعلمه الطالب الذي يدرس لغة ثانية هو أن تصبح لديه قدرة على التمييز والتفريق بخصوص الأفكار والأحكام العامة التي تطلق وتتكرر فيما يتعلق بثقافة تلك اللغة. ولا يكون ذلك إلا من خلال تملكه لأدوات التحليل الذكي والدقيق للأخبار والمفاهيم والنصوص وغير ذلك من أجل الاقتراب أكثر فأكثر من حقيقة تلك المعلومات وواقع تلك المجتمعات التي يتم التحدث عنها في كل تلك الوثائق. وليس هناك أي شكّ في أن العناصر الاجتماعية والثقافية التي يتعرف عليها الطالب من خلال مختلف الوسائل التعليمية ترمي إلى جعل الطالب على اتصال مباشر بثقافة المجتمع الذي يتحدث اللغة المتعلمة كلغة أمّ. ومن الضروري أيضا ألا يصبح الطالب مجرد متلق للمعلومات، بل لا بد من تنمية الحس النقدي لديه لكي يتمكن من التمييز بين الغث والسمين، بين ما هو واقع وما هو مزيف وكاذب.

وتكثر ربما الأخبار الصحفية التي تروج لبعض الأفكار النمطية بخصوص بعض الثقافات ومنها العربية، لذا فإن تلك الأخبار والتقارير تكون مادة ملائمة للدرس والتحليل والنقاش مع الطلاب وتوضيح المفاهيم المبهمة والجوانب الواقعية والمزيفة التي تظهر في تلك الوثائق.

5-2-1- دور المدرس وتكوينه

لا بد للمدرس من أن يكون ملما بثقافة اللغة التي يقوم بتعليمها، عارفا بدقائق أخبار التاريخ، مطلعا عن كثب على المجتمعات التي تتحدث بهذه اللغة سواء أكان من المتحدثين بالعربية كلغة أمّ أم لم يكن، وذلك لأنه ليس كل أبناء لغة ما حتى وإن كانوا مدرسين لها يعرفون بشكل عميق تاريخها وتراثها واستعمالاتها وتفاصيلها. وعليه فإن سعة اطلاع المدرس على جوانب اللغة المختلفة ضروري تماما لكي

يستطيع أن ينقل معارفه تلك للطلاب الذين يدرسون على يديه.

والأمر الثاني المهم لمدرس العربية لغير الناطقين بها هو معرفته الجيدة لطرق التدريس، ويستحسن أن يكون ذا خبرة في هذا الميدان لكي يحسن في تقديم دروسه: كيف يبدأ وكيف يفسر ويشرك الطلاب في الحوار والشرح وكيف ينتهي. وطرق التدريس كغيرها يمكن تعلمها ودراستها ثم صقلها من خلال العمل والتجربة.

وأخيرا فإنه من اللازم أن يتصف المدرس بالالتزام والتوازن في فكره وفي عمله. وهذا العنصر الأخير يعد أساسيا في عمل المدرس لكي تكون لديه مصداقية أمام الطلاب، إذ بدونها يصعب عليهم الاقتناع بآرائه وقبول تعليماته، وهو أمر مهم وخاصة فيما يتعلق بتعليم العناصر الاجتماعية والثقافية الخاصة باللغة العربية.

6- خاتمة

عندما حلّت الجيوش الإسلامية بأرض الأندلس عام 711 م. كان معظم جنودها من البربر وهم السكان الأصليون لبلاد المغرب. غير أن الموجات اللاحقة التي وصلت تباعا كانت تنتمي إلى القبائل العربية باليمن والشام. لذا أخذت اللغة العربية تنتشر شيئا فشيئا في هذه الربوع بعد أن أصبحت اللغة الرسمية للبلاد ثم صارت بمرور السنين لغة الثقافة والعلم والمعرفة. وساهم في نشرها علماء ومفكرون ولغويون مثل أبي علي القالي القادم من بغداد حيث نقل الكثير من العلم المشرقي إلى هذه البقاع. وكان لكتابه «الأمالي» أثرا كبيرا بين النحويين وعلماء اللغة بحيث صار لهم مرجعا مهما لدراساتهم وبحوثهم.

كانت اللاتينية إلى جانب اللغات الرومانسية المنبثقة من تلك هي المعروفة بين سكان شبه الجزيرة الإيبيرية. وسرعان ما اختلطت هذه الأخيرة بالعربية وباللهجات البربرية. وتأثرت أيضا العربية الأندلسية باللغات الرومانسية وانعكس ذلك في الاستعمال اليومي لها وكذا في النتاج الأدبي الذي تصوره الموشحات والأزجال أحسن تصوير.

ونتيجة لهذا الاختلاط ظهرت أيضا لهجة جديدة خاصة بالمستعربين تدعى Mozárabe. وهؤلاء السكان الذين كانوا يتحدثون بها كان أغلبهم يدين بالديانة المسيحية. حافظ هؤلاء إلى حد كبير على لغاتهم الأصلية الرومانسية والتي استمر



التحدث بها وكتابتها بالحروف العربية حتى نهاية القرن الحادي عشر. وكانت أيضا تستخدم من قبل المولدين، وهم الذين أسلموا بعد تخليهم عن المسيحية. أما الأعجمية فكانت لغة المورسكيين المسلمين الذين كانوا يدونون نصوصهم باللغة الإسبانية لكن مكتوبة بحروف عربية. وهناك أكثر من رأي بخصوص هذه الظاهرة حيث يرى البعض بأنّ المورسكيين لجأوا لذلك لضعف معرفتهم بالعربية. ومن يرى بأنهم كانوا يفعلون ذلك لتفادي المراقبة والمتابعة من قبل رجال الكنيسة الذين منعوا كل ما له صلة بالإسلام.

وإذا وصلنا إلى العصر الحديث، نرى بأن إسبانيا أهملت إلى حد بعيد تعلّم وتعليم العربية. كان بعض رجال الدين المسيحي في البداية يتعلمونها بهدف التعرض للإسلام ومفاهيمه ودحض معتقداته. ثم أصبحت أداة للتعرف على تأريخ الأندلس لا غير، عندما قام أساتذة الجامعات في أوائل القرن الماضي بدراستها وتأليف كتب لتعليمها. وبدأ الاهتمام بالعربية يزداد بالتدريج بعد أن تقوت العلاقات الثقافية والتجارية بين إسبانيا والعالم العربي. وظهرت الكثير من المراكز الرسمية والأهلية والجامعات التي أدخلت ضمن برامجها تعليم العربية. كما ازداد الاهتمام باللهجات العربية ونمت أعداد الطلاب الدارسين لمختلف تلك اللهجات وخاصة اللهجة المغربية بسبب قرب البلدين من بعض وكثرة المهاجرين المغاربة في إسبانيا وانتقال الكثير من الإسبان إلى المغرب للإقامة أو للعمل.

أما التصورات الشعبية الإسبانية عن العربية فإنها تعتمد على السماع أكثر مما هي على التجربة والمعرفة المباشرة. فالصورة الأكثر شيوعا هي أن العربية لغة عقيمة ومعقدة وصعبة التعلم إن لم نقل مستحيلة. وغالبية الإسبان يعتقدون بأنه لا فائدة من تعلم العربية في المراكز الرسمية لأنها تعلم الفصحى وهي في نظر هؤلاء لا يتحدث بها أحد وهي ليست اللغة الأم لأي عربي. ويذهب الاعتقاد السائد إلى أن هناك قطيعة تامة بين الفصحى والعاميات العربية. ويشك الكثيرون بإمكانية تعلم الحروف العربية لاعتقادهم بأن ذلك ضرب من المستحيل. ويتساءل البعض عن الإهمال الذي تعاني منه اللغة العربية من قبل حكومات الدول العربية التي لا تشجع على تعلمها في الخارج من خلال إنشاء معهد رسمي لذلك كما هو الحال مع المعهد البريطاني أو الفرنسي أو معهد سربانتس لتعليم الإسبانية.

وأخيرا، لا بد من التأكيد على ضرورة تكاتف الجهود من خلال التعاون بين الجامعات العربية والأجنبية وعن طريق السفارات العربية في الخارج لدعم تعليم هذه اللغة والنهوض بها لتحل محلها اللائق لكونها لغة مئات الملايين من الناس ولاحتلالها المرتبة الخامسة في العالم من حيث عدد المتكلمين بها.

المراجع العربية

- شنوان، يونس (1996). «الشعر الأندلسي وشعر التروبادور» في « الأندلسقرون من التقلبات والعطاءات». الرياض: مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الجزء الرابع.
- طاهري، علي باقر (2012). «الدور الحضاري لأبي علي القالي في الأدب الأندلسي». همدانايران: إضاءات نقدية، العدد السادس، حزيران، ص 119.

الطرطوشي، أبو بكر (1994). «سراج الملوك». القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- طويل، يوسف (1991). «مدخل إلى الأدب الأندلسي». بيروت: دار الفكر اللبناني.
- كورينطي، ف. (1980). «ديوان ابن قزماننص ولغة وعروض». مدريد: المعهد الإسباني العربي للثقافة.

المراجع الأجنبية

- Ammadi ‹Mustafa” .(2005) Los arabismos y el legado andalusí“ en” Los manuscritos árabes en España y Marruecos .“Granada :El Legado Andalusí.
- Arié ‹Rachel” .(1984) España musulmana) siglos VIII–XV“(Barcelona :Labor.
- Asín Palacios ‹M” .(1959) .Crestomatía de árabe literal con glosario y elementos de gramática .“Madrid :Maestre Norte.
- Chejne ‹Anwar” .(1993) Historia de España Musulmana .“Madrid :Catedra.
- El Ciego de Tudela” .(2001) Las moaxajas .“Navarra) España:(



Gobierno de Navarra – Departamento de Educación y Cultura.

- Corriente ‹Federico” .(1992) Árabe andalusí y lenguas romances .“Madrid :Editorial Mapfre.
- Corriente ‹Federico3) ª .(1984‹Gramática árabe .Madrid :Instituto Hispano Árabe de Cultura.
- Frías Conde ‹Xavier” .(2000) Algunos paralelismos evolutivos entre el árabe vulgar y las lenguas románicas “en IANUA .1 Madrid: Instituto de Estudios Románicos.
- Gómez Renau ‹Mar” .(2000) La lengua aljamiada y su literatura: una variante islámica del español .“En Estudios de Literatura ‹nº.25 Valladolid :Universidad de Valladolid.
- Saleh ‹W” .(2000) La lengua árabe instrumento de comunicación) la enseñanza de la lengua árabe en España ‹“en Actas de Expolingua.2000 París :Université París.8
- Vernet ‹Juan” .(1978) La cultura hispanoárabe en Oriente y Occidente .“Barcelona :Ed .Ariel.
- Viguera ‹M .J” .(2002) .Lengua árabe y lenguas románicas .“Madrid :Revista de Filología Románica.45-54 ‹19 ‹

***



فهرس المحتويات


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولايسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مباحث لغوية ٣١



التصورات الشعبية عن اللغة العربية

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبِّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة. وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم. والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة. والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام للمركز

د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa



